

INTERCULTURALIDAD

y diversidad en la educación

Concepciones, políticas y prácticas

Sonia Comboni Salinas · José Manuel Juárez Núñez

Casa abierta al tiempo
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA
UNIDAD XOCHIMILCO División de Ciencias Sociales y Humanidades

INTERCULTURALIDAD Y DIVERSIDAD EN LA EDUCACIÓN:
CONCEPCIONES, POLÍTICAS Y PRÁCTICAS

UAM-Xochimilco.
Calzada del Hueso 1100
Col. Villa Quietud
04960, Ciudad de México.
[http://dcsh.xoc.uam.mx/repdig/]
[http://www.casadelibrosabiertos.uam.mx/]

Primera edición: octubre de 2020.

Corrección y cuidado de la edición: Luz María Escalante Borreguín.
Fotografías de portada: Sonia Comboni Salinas y José Manuel Juárez Núñez.
Alumnos de la escuela El Porvenir, turno vespertino, en Xochistlahuaca, Gro.
Diseño de forros: Iraís Hernández.
Diseño de interiores: Sandra Mejía De la Hoz.

ISBN 978-607-28-1792-0
Esta publicación de la División de Ciencias Sociales y Humanidades
de la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco,
fue dictaminada por pares académicos externos especialistas en el tema.
Agradecemos a la Rectoría de Unidad el apoyo otorgado para la presente edición.

Impreso y hecho en México.

Interculturalidad y diversidad en la educación: concepciones, políticas y prácticas

Sonia Comboni Salinas
José Manuel Juárez Núñez





Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco.
Calzada del Hueso 1100, Colonia Villa Quietud,
Alcaldía Coyoacán, Ciudad de México. C.P. 04960
Sección de Publicaciones de la División de Ciencias Sociales y Humanidades.
Edificio A, 3.er piso. Teléfono 55 54 83 70 60
pubcsh@gmail.com / pubcsh@correo.xoc.uam.mx
http://dcsh.xoc.uam.mx/repdig
http://www.casadelibrosabiertos.uam.mx/index.php/libroelectronico
http://dcshpublicaciones.xoc.uam.mx

Índice

Introducción 7

CAPÍTULO I
Diversidad, equidad y cambio en la educación. Nuevas ideas, viejos problemas

Educación: reforma, conflicto y cambio institucional 33
Carlos Ornelas

Desigualdad social y equidad en la educación media superior en México 77
Francisco Miranda López

Atención de la diversidad en educación básica 103
Rosalinda Morales Garza

Los avatares de una sociedad multicultural 111
Pablo Mejía Montes de Oca

CAPÍTULO II
Interculturalidad, lengua y cultura: debates y experiencias desde los pueblos

Debates y experiencias curriculares hacia la educación intercultural bilingüe en México 133
Juan Bello Domínguez

La interculturalidad en las aulas 163
Nicanor Rebolledo Reséndiz

Apuntes para una educación de los pueblos y para los pueblos indígenas 181
Jaime Romero

Las políticas lingüísticas y la enseñanza de lenguas indígenas 199
Ernesto Díaz-Couder Cabral

Hacia la decolonización del quehacer docente: elementos para la construcción de una nueva práctica educativa 223
Sonia Comboni Salinas y José Manuel Juárez Núñez

CAPÍTULO III
La interculturalidad: procesos y experiencias; se hace camino al andar

Pedagogías *otras*… *Insumisas* desde la historia… Educación autónoma e intercultural en Chiapas 257
Patricia Medina Melgarejo y Bruno Baronnet

El difícil tránsito de la homogeneidad cultural a la interculturalidad en México 275
José Manuel Juárez Núñez y Sonia Comboni Salinas

Treinta y cuatro años de educación indígena vistos desde la comunidad y las aulas. 303
Fausto Sandoval

Un análisis sociointercultural de la Universidad Autónoma Intercultural de Sinaloa 311
Ernesto Guerra García, María Eugenia Meza Hernández y María Isabel Ramírez

Interculturalidad y la nueva ley educativa en Bolivia 341
Xavier Albó

CAPÍTULO IV
Interculturalidad y práctica social

Acotaciones lingüísticas en torno a la interculturalidad 357
E. Fernando Nava L.

Nuestro gran desafío: ser iguales y solidarios en la diversidad 377
Xavier Albó

Los autores… 393

Introducción

Hasta donde se remonta nuestro conocimiento, la historia moderna de América ha sido diversa, así como rica en culturas y lenguas a lo largo y ancho del continente; multitud de pueblos han dejado su impronta y pervivido, no sólo resistido, a pesar de todos los impedimentos. Así han mostrado su vigencia y demostrado la existencia de la heterogeneidad, fenómeno que no se restringe a lo local pues caracteriza a toda la sociedad. Desde este punto de vista, siempre ha estado presente la diversidad, la presencia de lo diferente, la otredad, la alteridad. El "yo" siempre tuvo enfrente un "alter"; en algunos momentos, como un complemento de lo que nos faltaba, pero casi permanentemente como el "otro" intolerable, al que había que someter para hacerlo como nosotros o impedir que nos hiciera como él. En este contexto de heterogeneidad, intolerancia y conflicto, tuvo su origen el sistema educativo vigente hasta nuestros días.

El dominio cultural, ideológico y político de una cultura sobre otra determinó una clara direccionalidad en el proyecto educativo de la mayoría de los países del mundo, que implica el desconocimiento de las formas de organización cognoscitiva y de los mecanismos de construcción del conocimiento de los diversos pueblos y culturas, diferentes a lo que se consideraba como la cultura "nacional"; es decir, los "otros" pueblos y culturas.

Con base en estas concepciones, se implantó en el país un currículo único y castellanizante-cristianizante. La consecuencia ha sido un proceso de deculturación entre todos aquellos pueblos y grupos socioculturales distintos al criollo-urbano-occidental. Se trata de un modelo que impone a las diversas comunidades, pueblos y regiones un forzado desaprendizaje de su propia cultura y un abandono total o parcial de su lengua materna.

Esta educación homogeneizante conlleva un empobrecimiento cognitivo, cultural y simbólico de los diferentes pueblos que coexisten en un espacio

predeterminado, forma individuos identificados parcialmente con lo ajeno y marca la pérdida de la identidad y la organización de una práctica basada en la repetición pura y simple de modelos no integrados en su ser social.

La *interculturalidad*, como concepto polisémico, reviste varias realidades que han dado origen a una gran proliferación de debates desde el ámbito político, económico, educativo, religioso, de las relaciones internacionales y, obviamente, desde el seno de las sociedades pluriculturales. En este texto, nos ubicamos en el campo de la educación y de las políticas gubernamentales en México; aunque es de reconocerse que en gran parte de América Latina este debate es profundo, permanente y esclarecedor, al declararse como países pluriculturales algunas naciones con población indígena u originaria, tal cual se les ha llamado también.

En este contexto, podemos describir la interculturalidad "como un proceso basado en el derecho a la coexistencia pacífica, el reconocimiento y respeto mutuo entre todas las nacionalidades, pueblos y demás sectores sociales, proceso en el cual el Estado se constituye en garante social, político y jurídico, con el fin de convivir en igualdad de derechos, justicia social y en condiciones de paz y armonía" (Walsh, 2009, p. 102).

Nuestra realidad, de hecho, es pluricultural y multilingüe. Al considerar la diversidad, consideramos también que cada cultura sostiene una manera de ver el mundo y una forma de situarse en él. En definitiva, desde este punto de vista, la relación entre culturas es, por principio, siempre conflictiva. De aquí que la interculturalidad revista un aspecto político, dada la relación que se establece entre grupos y personas pertenecientes a diferentes grupos sociales. Por ello es una relación que debe impulsarse desde el Estado, como responsable de la política pública, no sólo en educación sino en todos los aspectos de la vida sociocultural, incluida la dimensión religiosa, con el fin de disminuir las tensiones sociales, entre otras.

El conflicto resultante de esta diversidad en la manera como vemos, sabemos, pensamos, concebimos, interpretamos y actuamos se ha resuelto sobre una base inequitativa en nuestra historia social; es decir, se ha buscado equivaler y homologar a la sociedad, negando u ocultando dicha diversidad y la desigualdad de sus relaciones. Las consecuencias se han expresado en discriminaciones, exclusiones, prejuicios, estereotipos e incluso "violencias encubiertas" contra las poblaciones originarias, que son las portadoras de cosmovisiones diferentes.

El ejercicio del poder por parte de los gobiernos ha impuesto un sistema único de educación, sin respetar las recomendaciones de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) ni de la Organi-

zación Internacional del Trabajo (OIT); ni siquiera siguen los artículos de la Constitución de nuestro país, que establecen la posibilidad de que los pueblos originarios tengan educación de acuerdo con sus necesidades, pero en su lengua y su cultura. Es decir, una verdadera educación intercultural bilingüe, como lo mandatan nuestros ordenamientos y lo han demandado por décadas los movimientos indígenas.

No obstante, las culturas indígenas han sobrevivido, a pesar de verse obligadas a negar constantemente los núcleos centrales de su identidad. Las más de las veces, lo han hecho al apropiarse de elementos de las otras culturas más reconocidas en el concierto de las naciones, en un proceso de colonialidad a partir de la cultura dominante. Ciertamente, un buen número de indígenas prefieren negar su origen étnico debido a la discriminación que han sufrido ya sea personalmente o por lo que vivieron sus padres; pero en el conjunto, como pueblos, han sabido conservar su identidad en medio de una sociedad poco acogedora, colonizadora, con una actitud de explotación y discriminación que sustenta el fenómeno del "colonialismo interno". El problema de la relación ladino-indígena o, si se prefiere, no indígena-indígena va más allá de la cuestión étnica para situarse como un problema inminentemente político (González Casanova, citado por Díaz-Polanco, 2015, p. 169).

El problema de la política educativa instrumentada por el Estado hacia los pueblos indios se ubica en que la escuela ha sido quizá una de las instituciones donde se han advertido con más claridad los esfuerzos por homogeneizar al país. Fuera de que cientos de miles de niños han quedado al margen de la educación básica, los contenidos, programas, materiales y, en definitiva, todo el currículo nunca buscó el logro de aprendizajes significativos; es decir, la escuela nunca partió de la cultura de los educandos indígenas, ni menos los escuchó para construir junto con ellos una escuela diferente o para diseñar las situaciones de aprendizaje; no fortaleció la formación de los docentes, ni tuvo una política integral para dotar de libros de texto y materiales didácticos adecuados para el aprendizaje de los niños de los diferentes pueblos originarios.

Debido a ello, y en muchos casos, los sistemas educativos se han construido desde una dicotomía que ha marcado con fuerza a las poblaciones indígenas y afromexicanas, entre otras; dicotomía influida, por una parte, de los conocimientos "universales" u "occidentales" en la perspectiva del pensamiento único, e integrados en la educación formal, considerada la verdadera; y por otra parte, de los conocimientos autóctonos o propios construidos desde lógicas y perspectivas

del todo diferentes. Desde Barnhardt podemos tener las bases para construir una comprensión más clara de lo que es la educación desde la práctica de los pueblos indígenas:

> Los pueblos indígenas tienen sus propias formas de ver el mundo y de estar en relación con él, con el universo, y con las otras personas. Los procesos educativos tradicionales están cuidadosamente elaborados a partir de la observación de la naturaleza adaptándose, a partir de los mundos animal y vegetal, de las modalidades de sobrevivencia para sacar la sustancia y utilizar los materiales necesarios para la confección de sus instrumentos. Todo esto es comprensible a través de la demostración y de la observación, acompañada de historias llenas de reflexión y que construyen procesos de aprendizaje. (Barnhardt, 2005, p. 10)

Autoras como K. Tsianina Lomawaima y Teresa L. McCarty consideran que esta dicotomía "no permite mostrar la complejidad de la educación latinoamericana desde el interior y al exterior de las escuelas" (citadas por Gjerpe, 2016, p. 79). En relación con lo que se dice sobre este tema, pensamos que la incapacidad de comprender a cabalidad los sistemas epistémicos indígenas crea la imagen de que el aprendizaje en estas poblaciones es más bien experimental o producto del azar. Creemos que esta dicotomía, en muchos casos, limita nuestra comprensión de la educación propiamente indígena, pues la muestra como si fuese simplemente lo opuesto a la educación formal, lo que parece no ser real en todos los casos. La educación indígena puede tener una calidad formal en la medida en que existe una forma de aprendizaje estructurada, parecida a la manera como se aprende en el sistema de educación formal. Es claro que la educación indígena a veces no es planificada o parece desestructurada, ya que se construye desde parámetros muy distintos a los de la educación formal más positivista; pero eso no implica que no pueda crear formas pedagógicas alternativas que, en la mayoría de los casos, se adecuan mucho mejor a los procesos de aprendizaje de esta población.

Da la impresión de que, en tal dicotomía, la educación formal demerita a la educación indígena, restándole valor a sus contenidos y sus prácticas. Sin embargo, al analizar los proyectos educativos originarios indígenas o autóctonos, vemos que puede engarzarse la educación propia de los indígenas con la educación formal para enriquecer ambos procesos. Éste es el caso de los maorís de Nueva Zelanda, por mencionar un ejemplo de otras latitudes; los triquis en Chicahuaxtla, Oaxaca, o los amuzgos de Xochistlahuaca en la escuela de El Porvenir, por citar ejemplos de México. Esta dicotomía no se aplica a todos los pueblos en general; por el contrario, en muchos casos, los pueblos indígenas han logrado trabajar en ambos sistemas, sin problema alguno.

En este sentido, asumir que la educación indígena es diametralmente opuesta al modelo institucionalizado o estandarizado es limitativo cuando se trata de analizar la inclusión de los contenidos indígenas en el sistema educativo formal. Esto nos lleva de manera necesaria a repensar y ampliar la definición de la educación indígena, así como a equilibrar el impacto de las fuerzas globales sobre la determinación de los modelos educativos al considerar la diversidad de las necesidades y las maneras de hacer en los niveles locales y nacionales.

Por esta razón, pensamos que para lograr construir los modelos educativos es imperativo considerar, por una parte, la importancia de la participación de las comunidades en la toma de decisiones sobre sus proyectos educativos; por otra, la visión holística y el medio ambiente favorable a la plena realización de la confianza mutua, así como la importancia de la enseñanza en la lengua materna y la cultura del alumno, fundamental para un desarrollo pedagógico ideal. Por desgracia, estos propósitos no están presentes ni en las políticas públicas ni en la educación para las poblaciones indígenas.

Es claro que en todas las reivindicaciones de los pueblos originarios se muestra cuán importante es para los estudiantes indígenas ver sus lenguas reconocidas, mientras éstas circulan en la escuela y a su alrededor, sin causar el sentimiento vergonzante que las políticas asimilacionistas han diseminado; por ello, podemos afirmar que la falta de respeto a la alteridad sigue siendo una constante y una práctica en el sistema educativo nacional.

Un efecto de los movimientos sociales de los pueblos indígenas ha sido el creciente reconocimiento a sus culturas, lenguas, saberes y formas de transmitirlos; así como la necesidad y el derecho de que se respeten y reconozcan sus enfoques educativos, además de que sean tomados en cuenta en su realización y puesta en marcha.

La mayoría de los autores de este libro expresan la predominancia de los modelos que privilegian la escolarización como forma ideal de educación y, por consiguiente, consideran que se desvaloriza cualquier alternativa educativa. Esto hace en extremo difícil el reconocimiento y la inclusión de las lenguas y los saberes propios de los pueblos indígenas, la formación y la calificación de los profesores fuera del sistema formal, el apoyo político y el acceso a fuentes de financiamiento para las experiencias educativas alternativas, sobre todo para la educación construida desde los mismos pueblos indígenas o en colaboración con ellos.

Existen posicionamientos, principalmente en el ámbito oficial, que muestran desconfianza para permitir y mucho menos impulsar a los pueblos indígenas a empezar innovaciones o experimentar en el campo educativo, pues suponen que

su marginalidad sería un gran impedimento y que aún no cuentan con las capacidades o posibilidades de hacerlo. También existen los casos en que los mismos padres y los niños se resisten a tales modelos, al pensar que podrían ser de calidad inferior a la escuela formal. Ellos demandan ser plenamente incluidos en las escuelas formales en lengua dominante y con contenidos construidos a partir de una lógica instrumental y universalizante. Éste es el caso particular de las regiones donde las comunidades han tenido la experiencia de una escuela de menor calidad, sin equipamiento ni posibilidades de desarrollo frente a las escuelas generales.

La anterior es una realidad no sólo en América Latina sino también en África Austral y el sur de Oceanía, siempre bajo el yugo de las leyes coloniales racistas. Estos ejemplos no cierran la posibilidad de reconocer que también hay muchas comunidades donde se solicitan modelos híbridos, los cuales les pueden dar acceso a las múltiples competencias que requieren para sobrevivir en este mundo cambiante, así como la facilidad de construir sus propias experiencias desde sus necesidades explícitas y a partir de los mismos pueblos.

Desde este punto de vista, la mayoría de los autores comenta que sin importar el nivel de decisión de la política educativa —sea de escolarización o de desarrollo educativo— que sea solicitada, concebida o impulsada, debe ser planteada siempre desde las comunidades indígenas, y con ellas. No se trata de simplemente consultarlas, sino de que ejerzan su derecho a controlar sus sistemas y procesos educativos. Es claro que el panorama educativo de los pueblos y comunidades es diverso y aún incierto; en algunos casos, éstos tienen todas las posibilidades de impulsar sus propios sistemas y procesos en materia de educación; en otros, pueden y los han desarrollado en colaboración con otras instituciones, sean éstas gubernamentales, institucionales, privadas o del sector social. Pero, en todos los casos, debe impulsarse el derecho que tienen de plantear el devenir y desarrollo de dichos sistemas y procesos. Por supuesto que el desafío permanente seguirá siendo el financiamiento de los modelos alternativos.

Un elemento fundamental que surge de las discusiones sobre la educación de los pueblos indígenas es que no se trata únicamente de los "derechos" y de los procedimientos técnicos. No se trata tampoco de una cuestión de subsistencia, modo de vida, empleo o sobrevivencia; la educación es una cuestión de cultura, espiritualidad, comunidad, historias, cantos, creencias y valores, así como de relación, percepción y comunicación con el medio ambiente, entre otros muchos elementos. Se trata de la relación entre padres e hijos, entre mayores y niños o niñas, entre personas y medio ambiente. También tiene que ver con la manera en que se vive el pueblo, en tanto individuos como en la comunidad que integran. Estos

aspectos van más allá del presupuesto y los documentos políticos que forman parte de un currículo, y también transitan por formas pedagógicas alternativas que son consideradas fundamentales para la existencia humana e indispensables para la comunicación entre las generaciones y la perpetuación de las sociedades.

La educación intercultural, tensiones actuales

Una lectura crítica del proceso de estas últimas décadas permite afirmar que la perspectiva de la interculturalidad admite diferentes búsquedas y preocupaciones, tanto desde el punto de vista de la reflexión teórica cuanto de las iniciativas concretas, en particular en el ámbito educativo. Es una problemática compleja y atravesada por distintas tensiones, las cuales trataremos de analizar en algunos otros ámbitos.

Interculturalidad funcional vs. interculturalidad crítica

El concepto de *interculturalidad* ha irrumpido en nuestra realidad, sobre todo en el ámbito educativo, centro desde el cual se debe desarrollar y que tiene, hoy por hoy, el monopolio de su discusión, sea cual sea la posición o la perspectiva de su puesta en marcha. El problema central es el punto de vista desde el cual se discute y para qué se le quiere. Muchos son los intentos por identificar diferentes concepciones de interculturalidad, presentes explícita o implícitamente en los diversos discursos y/o prácticas. De esta manera, en un intento de sistematizar, aunque no de simplificar toda la gama de posibles interpretaciones, presentaremos las que pensamos son más representativas.

En parte de los discursos oficiales y de los organismos internacionales, se tiene por fundamento un enfoque que no cuestiona el modelo sociopolítico vigente en la mayoría de los países marcados por la lógica neoliberal: “no cuestiona las reglas del juego” (López-Hurtado, 2007, p. 3). En este sentido, la interculturalidad es asumida como estrategia para favorecer la cohesión social, a la que se asimilan los grupos socioculturales subordinados a la cultura hegemónica. Tal como afirma López-Hurtado (2007), “se trata de promover el diálogo y la tolerancia sin afectar las causas de la simetría social y cultural actualmente vigentes” (p. 5). Las relaciones de poder entre los diferentes grupos socioculturales no se cuestionan. Desde este punto de vista la interculturalidad funcional tendrá como objetivo disminuir las áreas de tensión y conflicto entre los diversos grupos y movimientos sociales, que focalizan cuestiones socioidentitarias sin afectar la estructura y las relaciones de poder vigentes.

Por el contrario, cuestionar estas relaciones es el objetivo exacto de la interculturalidad crítica, donde se cuestionan las diferencias y desigualdades construidas a lo largo de la historia entre distintos grupos socioculturales, étnico-raciales, de género y de orientación sexual, entre otros. Se parte de la afirmación de que la interculturalidad apunta a la construcción de sociedades que asuman las diferencias como constitutivas de la democracia y sean capaces de construir relaciones nuevas, en verdad igualitarias entre los diversos grupos socioculturales, lo cual supone empoderar a quienes fueron históricamente considerados inferiores. Como dice Tubino (2005): "La asimetría social y la discriminación cultural hacen inviable el diálogo intercultural auténtico. Por eso, no se debe empezar por el diálogo y sí por la pregunta por las condiciones del diálogo" (p. 5).

En sí, la interculturalidad crítica quiere ser una propuesta ética y política orientada a la construcción de sociedades democráticas que articulen igualdad y reconocimiento de las diferencias culturales, además de proponer alternativas al carácter monocultural y occidentalizante que domina en la mayoría de los países del continente.

Sobre la intraculturalidad[1]

En los últimos años, sobre todo en países como Bolivia, se está discutiendo la intraculturalidad. Según Ferrão (2013), se trata "de un proceso de mirar la cultura y valorar lo que tenemos adentro: cultura, lengua, costumbres, tradiciones, leyes, etc." (p. 155). Este autor considera que "para poder reconocernos, para poder saber quiénes somos, necesitamos aprender lo que nos han dado los abuelos. Y la intraculturalidad no resulta ser otra cosa que el aprendizaje al interior del grupo cultural donde yo me desarrollo" (p. 155).

Es claro que el concepto de *intraculturalidad* y las relaciones entre interculturalidad e intraculturalidad suscitan diferentes posiciones. Para unos, la intraculturalidad, entendida como el fortalecimiento de la identidad propia de cada grupo, es una condición para el desarrollo de los procesos interculturales. En caso contrario, ésta puede favorecer el debilitamiento y diluir la propia identidad. Sin embargo, hay quienes dicen que el énfasis en la intraculturalidad puede favorecer el etnocentrismo y no estimular la apertura a los otros. También se menciona la necesidad de tener una visión dinámica de la propia cultura, para

[1] El concepto en sí es atribuido a Félix Patzi, primer ministro indígena de Educación en Bolivia, cuando alertó del riesgo de la interculturalidad, al asumir un carácter homogeneizador ante el poder de la cultura dominante, de carácter occidental.

evitar una perspectiva esencialista y ahistórica, cristalizadora de las tradiciones culturales. Existen otros que ven esta relación como un proceso interrelacionado y no como momentos sucesivos. Se trata, por lo tanto, de procesos imbricados y entrecruzados.

De esta manera, consideramos fundamental el desarrollo de una perspectiva intercultural que asuma la articulación tanto entre las dimensiones política, social, económica, ética, educativa y epistemológica, como entre la redistribución y el reconocimiento.

Pedagogía decolonial e interculturalidad

En este momento, es necesario profundizar un poco más entre los conceptos de interculturalidad crítica y su incidencia en el campo educacional y la pedagogía decolonial. Pensamos que Catherine Walsh nos ayuda a repensar esta relación. Para ella, la interculturalidad significa:

> - Un proceso dinámico y permanente de relación, comunicación y aprendizaje entre culturas en condiciones de respeto, legitimidad mutua, simetría e igualdad.
> - Un intercambio que se construye entre personas, conocimientos, saberes y prácticas culturalmente diferentes, con el objetivo de desarrollar un nuevo sentido entre cada uno de ellos y su diferente.
> - Un espacio de negociación y traducción en donde las desigualdades sociales, económicas y políticas, así como las relaciones y los conflictos de poder de la sociedad no se mantienen ocultos, sino que se reconocen y confrontan.
> - Una tarea social y política que interpela al conjunto de la sociedad, que parte de prácticas y acciones sociales concretas y conscientes, e intenta crear modos de responsabilidad y solidaridad.
> - Una meta para alcanzar. (Walsh, citada por Candau, 2001, pp. 10 y 11)

Para Walsh, el significado de la interculturalidad está estrechamente relacionado con un proyecto social, cultural educacional, político, ético y epistémico que va hacia la decolonización y la transformación. Es un concepto al que los movimientos sociales indígenas latinoamericanos llenaron de sentido. La interculturalidad concebida desde esta visión representa la construcción de un nuevo espacio epistemológico que incluye los conocimientos subalternizados y los occidentales en un relación tensa, crítica y más igualitaria. Así lo afirma Walsh (2007): "Asumir esta tarea implica un trabajo decolonial dirigido a romper las cadenas y a supe-

rar la esclavitud de las mentes (como decían Zapata Olivella y Malcolm X.); a desafiar y derribar las estructuras sociales, políticas y epistémicas de la colonialidad" (p. 9).

Desde esta perspectiva, entonces, la pedagogía decolonial es una praxis que se basa en una insurgencia educativa propositiva —y, por lo tanto, no sólo denunciativa—, en donde el término *insurreccionar* significa crear y construir nuevas condiciones sociales, políticas, culturales y de pensamiento. En otras palabras, construir una noción y una visión pedagógicas que reciben proyección más allá de los procesos de enseñanza y transmisión del saber, y que conciben la pedagogía como política cultural.

En el sentido desarrollado por Walsh, esta práctica educativa tiene, como inspiración y referencia para su desarrollo, las formulaciones y prácticas educacionales de Paulo Freire, además de las teorizaciones de Frantz Fanon sobre la consciencia del oprimido y la necesidad de humanización de los pueblos subalternizados. Walsh lo expresa de esta manera:

> Zapata, junto con Freire y Fanon y cada uno a su manera, nos dan pautas para ir tejiendo pedagogías como prácticas accionales u metodologías imprescindibles para el aprendizaje, desaprendizaje y re-aprendizaje necesarios en encaminar el de(s)colonizar. De esta manera, desplazan lo pedagógico de los discursos tradicionales de la educación y los procesos escolarizados, mostrando en su pensamiento y su propio quehacer cómo las luchas sociales también son escenarios pedagógicos. (Walsh, 2013, p. 62)

La pedagogía es, a fin de cuentas, ir entretejiendo los asuntos implicados en ser y hacerse humano. Es construir pedagogías insurgentes de sentir-hacer y sentir-pensar.

Las pedagogías decoloniales, entonces, se constituirán de acuerdo con los momentos políticos y en los procesos, movimientos y prácticas de teorización, intervención, acción y creación. Forman parte, en este sentido, de la misma construcción e igual quehacer pedagógico, de su conceptualización y ejercer metodológicos, y de su implementación y vocación. Las pedagogías decoloniales no "nos remiten a la lectura de un panteón de autores; tampoco se proclama(n) como nuevo campo de estudio o paradigma crítico" (Walsh, 2013, p. 63). Se construyen en distintas formas dentro de las luchas mismas, como necesidad para apuntalar críticamente y entender lo que se enfrenta, contra lo que no sólo se debe resistir,

sino luchar, levantarse, actuar y saber con qué visiones y horizontes distintos y con qué prácticas e insurgencias propositivas de intervención, construcción, creación y liberación hacerlo.

A pesar del gran avance obtenido en discusiones y debates públicos sobre el tema racial, étnico y cultural en México, en cuanto al rescate de la ancestralidad tanto indígena como afromexicana, y no obstante la reparación y las acciones afirmativas para la gran mayoría de indígenas y afrodescendientes en México, entendemos que aún se encuentra muy presente el mito de la democracia racial, que postula al mestizaje como un orden armonioso en las relaciones raciales mexicanas y establece en silencio un padrón blanco de identidad que enmudece e invisibiliza al indígena, así como instaura la necesidad de referencias eurocéntricas para el reconocimiento social y cultural.

La diversidad vista desde el sistema educativo

El compromiso de comprender el sistema educativo mexicano en su multiplicidad de narrativas y contranarrativas, en sus luchas y contradicciones, nos permitió invitar a formar parte de esta aventura —como lo es escribir un libro— a un conjunto de autores, que cuenta con una gran experiencia no sólo desde el análisis de los procesos educacionales sino también desde el trabajo previo en la gestión o intervención en los mismos y desde las propias escuelas. De esta manera, tales creadores nos dan una amplia y muy interesante visión del campo educativo en México: desde muy distintos puntos de vista, lugares, tiempos y experiencias, exponen una idea clara de lo que son los procesos educativos, sus diversos actores y políticas; sobre todo, nos comparten una mirada desde la gran diversidad que construye a nuestro sistema educativo.

Los autores nos invitan, por medio de su lectura, a conocer diversas posibilidades de construcción de sentido y realidades multifacéticas, que nos permiten recuperar hallazgos teóricos y políticos que inciden en nuevas visiones del sistema educativo, sus metodologías y avatares. En este trayecto, encontraremos análisis que nos ayudarán a comprender mejor a los actores y las políticas construidas entre el gobierno y las organizaciones sociales, así como la composición y las características del sistema educativo en algunas de sus modalidades; además veremos las formas en que se presenta la gran diversidad lingüística y educativa dentro del sistema en sus distintos niveles, al igual que las dificultades,

contradicciones y rupturas entre las políticas públicas y las gestiones educativas para dar respuestas concretas a las múltiples demandas frente a la diversidad y sus necesidades y luchas.

En estos procesos de tensión y lucha se presentan proyectos alternativos, "otros" que van respondiendo a las especificidades de los territorios donde se construyen y en los que generan una gran riqueza, ya que responden al compromiso que se asume con las experiencias fundamentadas en "la conversación", el "quehacer colectivo", el "aprender entre pares". Tal compromiso se extiende más allá de los muros de las instituciones con las que venimos trabajando como investigadores y, a la vez, como activistas en las luchas anticoloniales y antirracistas que son interpenetradas por la producción del conocimiento legitimado socialmente.

Diversidad, equidad y cambio en la educación. Nuevas ideas, viejos problemas

La relación política entre el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) y el gobierno federal ha sido una de las más controvertidas, tensas y presentes que han permeado los sexenios de la era del "priato" del siglo pasado y, aún más, los gobiernos del Partido Acción Nacional (PAN) y del "nuevo" Partido Revolucionario Institucional (PRI). Los avatares de esta relación darían color y sentido a las reformas consecutivas del sector, permeadas por momentos de tensión, lucha y concesiones muchas veces sin sentido; el juego se fortalecía cuando para los gobiernos era importante hacer un cambio radical en la relación del Sindicato con sus agremiados, el cual pudiese modificar el sentido de la participación de éstos tanto en el aula como en la escuela. Esta relación ha generado mucha información a lo largo de los años, que no siempre ha sido analizada a cabalidad. Al respecto Carlos Ornelas, con la agudeza que lo caracteriza, en su artículo "Educación: reforma, conflicto y cambio institucional", examina la reforma educativa desde dos antagonistas: Enrique Peña Nieto —al inicio de su mandato— y Elba Esther Gordillo —la exdirigente del SNTE—. Para ello, da un breve pero detallado recorrido de lo que ocurrió durante el anuncio de la reforma educativa, las vertientes y las incertidumbres de lo que podría ocurrir, además de los avatares en la búsqueda de una reforma educativa transcendental, que promueva cambios institucionales. El análisis de las tensiones políticas entre ambos protagonistas; la lucha de poderes; la necesidad de lograr una de las reformas estructurales más importantes de ese sexenio; la decadencia, el verticalismo y el autoritarismo en que se encuentra el SNTE, y el papel que desempeña en este proceso su lideresa histórica, se desarrolla con detalle y de manera muy consistente y profunda.

Para comprender una parte importante del sistema educativo, en este caso la educación media superior y los cambios que desde finales del siglo pasado ha sufrido, tomamos en cuenta su masificación al mismo tiempo que los problemas que ha resuelto para enfrentar a una población cada vez más grande, con ineficiencias y carencias muy fuertes derivadas del mismo sistema educativo.

Francisco Miranda López, en el artículo "Desigualdad social y equidad en la educación media superior en México", analiza con detalle y datos específicos las características más importantes de las políticas de equidad en temas educativos de los últimos veinte años, con el objetivo de identificar los avances y las restricciones del sistema. El autor examina a profundidad el tema de la desigualdad social, al sustentarlo con datos significativos y demostrar que es uno de los más grandes problemas que aquejan a jóvenes y adolescentes, el cual los deja sin posibilidades objetivas de mejorar sus condiciones de vida, ni de acceder a oportunidades diferentes. Plantea además, los problemas de inequidad interna del subsistema de educación media superior y pone énfasis en temas como el fracaso escolar y la desafiliación educativa; por último, formula un conjunto de propuestas para construir una agenda pública para este nivel educativo.

Rosalinda Morales Garza, en su texto "Atención de la diversidad en educación básica", nos presenta un análisis muy interesante acerca de una de las aplicaciones que tienden a dar respuesta a los cambios constitucionales y a la construcción de leyes que permiten incorporar cambios sustantivos en los procesos de la educación formal de niños y niñas indígenas, lo cual se plasmó en el artículo "La incorporación del plan de estudios para la educación básica", que retoma enfoques y metodologías para la atención de la diversidad social, cultural y lingüística, al revalorar las distintas realidades para la escolarización. Además, se realza la importancia que tienen los profesores en esta situación y la trascendencia de la Dirección General de Educación Indígena como un esfuerzo institucional en favor de los pueblos y las comunidades originarias, exponiendo una de las características más relevantes de la educación indígena.

Asimismo, se fundamenta la importancia de la población autóctona en nuestro país y su presencia en el sistema educativo en el texto "Los avatares de una sociedad multicultural", donde Pablo Mejía Montes de Oca aporta algunos elementos por debatir acerca de las problemáticas que se han generado a partir del reconocimiento de una sociedad multicultural. Analiza cómo, a partir de la Guerra Fría, se instaura un nuevo orden mundial en el que surge la necesidad de reconocer la diversidad y con ello la búsqueda de protección a comunidades minoritarias. El autor plantea el fin de la Guerra Fría como el comienzo de la globalización, en

donde la educación va a adquirir una dimensión estratégica, la cual no estará ligada a la capacitación de la fuerza de trabajo sino a las exigencias del desarrollo tecnológico, al auge de los medios de comunicación y a la creciente producción de información; desde ahí se replanteará la educación en el marco de nuevas demandas sociales, entre ellas la diversidad y la multiculturalidad. Esto, con el fin de explicar la educación y la multiculturalidad en México. Mediante resultados estadísticos, va mostrando los grandes problemas a los que se sigue enfrentando el desarrollo multicultural en términos educativos. Nos muestra con claridad que no sólo el gasto es mínimo, sino también que existe poca capacidad para incorporar recursos humanos, maestros y trabajadores administrativos comprometidos para el acceso a una educación pertinente y compleja; sin embargo, se reconoce que los resultados obtenidos son mejores en comparación con los de hace más de dos décadas.

Es claro que los gobiernos de las últimas décadas han hecho muchas promesas y creado falsas expectativas a las poblaciones indígenas, buscando responder de una manera u otra a sus demandas crecientes, sin duda importantes y sobre todo necesarias. Aunque también se ha demostrado que se está muy lejos de cambiar de raíz las grandes diferencias existentes en nuestro territorio. Asimismo, aspirar a un modelo educativo alternativo, que responda a las expectativas de la población, implicaría desarrollar procesos educativos y culturales que las comunidades reconozcan como legítimos y les asegure la construcción de su experiencia social e histórica, nos dice Juan Bello Domínguez en su trabajo "Debates y experiencias curriculares hacia la educación intercultural bilingüe en México". En la última década, explicita el autor:

> [...] los movimientos y sujetos sociales emergentes conquistaron espacios, recursos y procesos políticos, sociales y culturales inherentes a la construcción de una sociedad moderna, democrática y tolerante. Se orientaron bases jurídicas emanadas de luchas históricas, se forjaron políticas públicas de acuerdos sociales y se consolidaron proyectos alternativos en procesos institucionales. La educación intercultural conformó la búsqueda de proyectos alternativos, emergentes y prospectivos por parte de los nuevos sujetos sociales, con el propósito de revertir buenas intenciones institucionales, pero limitadas en su acervo conceptual y metodológico. La educación indígena ha sido un proyecto en construcción, una tarea que ha requerido muchas manos, muchos saberes, muchas historias de vida, muchas inteligencias, muchas genialidades, las cuales no han sido apreciadas y recuperadas, por lo que la educación intercultural todavía está marcada como un proyecto inconcluso. (Bello, 2020)

Bello Domínguez hace un recuento histórico muy interesante, desde donde traza lo que han sido las políticas y las luchas sobre los diversos proyectos educativos para las poblaciones indígenas, así como de lo que ha implicado el desarrollo curricular en cada etapa considerada hasta llegar a lo que significó tanto la construcción de las leyes sobre derechos culturales y lingüísticos como los cambios constitucionales de principios de siglo.

Nicanor Rebolledo Reséndiz parte de la experiencia que tuvo en las escuelas bilingües de la Ciudad de México, para compartirnos sus reflexiones en el texto "La interculturalidad en las aulas". Un primer elemento que resalta es la necesidad fundamental de analizar los efectos del debate intercultural y lo que deja a su paso por las aulas. En una segunda instancia, muy vinculada al primer análisis, está la importancia de conocer y, por tanto, estudiar las diversas experiencias pedagógicas y prácticas interculturales, algunas de las cuales han sido elaboradas con base en el trabajo que ha venido desarrollando en varias escuelas primarias públicas de la Ciudad de México. Dichos análisis se han enfocado principalmente en revitalizar las lenguas indígenas, lo que permite observar de cerca las problemáticas que los docentes enfrentan en la enseñanza de la interculturalidad y las dudas acerca de si la interculturalidad es contenido académico o una tarea académica complementaria o transversal. Finalmente, a partir del desarrollo de los puntos anteriores, el autor nos presenta algunas de sus reflexiones en torno a las exigencias que las comunidades urbanas hacen de su autonomía indígena, en relación con la revitalización lingüística y el fortalecimiento de la educación intercultural bilingüe en México.

Jaime Romero plantea una visión alternativa del proceso de construcción de los conocimientos desde lo comunitario en su trabajo "Apuntes para una educación de los pueblos y para los pueblos indígenas". En este artículo, analiza la educación de los pueblos para los pueblos y propone arrancar la educación de esa visión utilitaria para posicionarla o concebirla como una relación social, donde los pueblos no sólo reproduzcan conocimientos sino también generen las condiciones para producir y compartir los suyos. Lejos de pensar en adecuar los planes y programas de estudio, sería necesario dejar que la educación exprese la forma de organizarse en las comunidades. Se puede seguir aprendiendo matemáticas, nos dice el autor, pero desde la manera en que éstas conviven o enuncian una dimensión del pensamiento y formas de organización propias de los pueblos. Romero propone explicar por qué es necesario devolver o regresar el acto educativo a la sociedad en su conjunto y arrancarlo de los exclusivos intereses mercantiles; es decir, que la educación provenga del legítimo derecho que tienen los pueblos

a su autodeterminación y no de intereses externos a la vida comunitaria, a fin de tener su propia direccionalidad y cause desde sus propios requerimientos y formas de entender y nombrar al mundo. Así, será posible que dialoguen en igualdad los saberes y conocimientos de los pueblos con los saberes y conocimientos de otras latitudes e intereses.

Como se ha planteado ya, una educación pertinente necesita construirse desde un nuevo enfoque, una relación diferente que implica la vinculación precisa entre cultura-lengua-educación; sin esto, no es posible construir una educación que responda a las necesidades planteadas por los pueblos indígenas y los demás pueblos y regiones del país. En este sentido, "Las políticas lingüísticas y la enseñanza de lenguas indígenas", texto presentado por Ernesto Díaz-Couder Cabral, plantea la problemática de la enseñanza de las lenguas indígenas y el aparentemente paradójico efecto de la globalización que propicia el fortalecimiento, por una parte, de fuerzas uniformadoras supranacionales y, por otra, de identidades locales o regionales. Ante ello, menciona que es necesario promover sistemas educativos nacionales con un enfoque intercultural para toda la población y, con el propósito de que esto suceda, sería conveniente promover la diversidad lingüística y el multilingüismo como un fenómeno natural y deseable; o lo que es lo mismo, se debe combatir el monolingüismo como una condición provinciana y limitante. De esta manera, por las limitantes estructurales, se plantea que habría que comenzar por desmantelar los sistemas educativos paralelos y separados para las poblaciones indígenas.

Por último, uno de los elementos fundamentales que permiten construir y reconstruir el proceso de enseñanza aprendizaje son los maestros. El trabajo elaborado por Sonia Comboni Salinas y José Manuel Juárez Núñez, "Hacia la decolonización del quehacer docente: elementos para la construcción de una nueva práctica educativa", centra la discusión en la formación docente como un proceso orientado a la construcción de significados que integren teoría y práctica. Esto es, no basta con un proceso formativo que permita alcanzar habilidades para que las personas actúen de acuerdo con determinadas reglas o métodos, apliquen ciertos conocimientos y reproduzcan saberes específicos; más bien, la formación debería estar orientada a lograr la comprensión de las situaciones multidimensionales que configuran la práctica docente.

Para ilustrar los diversos enfoques que han estado en la base de la formación docente, se analizan algunas de las tradiciones más reconocidas en este ámbito; por medio de éstas, se muestra cómo nuestras conversaciones respecto a la formación de profesores están inevitablemente referidas, con mayor o menor énfasis,

a las experiencias que hayamos tenido en esas tradiciones, las cuales se constituyen en las "historias" que legitiman y validan los significados de nuestras comprensiones y los conflictos argumentativos mediante los cuales éstas se expresan. En el artículo se busca encontrar ciertas vertientes de discusión que ayuden a reflexionar sobre una pedagogía insumisa para la enseñanza y el aprendizaje de y en la interculturalidad.

La interculturalidad, procesos y experiencias; se hace camino al andar

La interculturalidad no es una realidad ni algo que se enseña. Tampoco se crea a partir de una política o por el deseo individual de las personas o las comunidades. Es un deseo, una utopía que se hará realidad al paso del tiempo y gracias a las luchas y movimientos sociales, así como a las acciones de quienes busquen un cambio profundo en la sociedad, rompan las amarras y construyan en la práctica, grande o pequeña, pasos para ello. La interculturalidad es política y acción, una utopía que nos hace caminar, como diría Galeano.

En el artículo "Pedagogías *otras*... *Insumisas* desde la historia... Educación autónoma e intercultural en Chiapas: Municipios Autónomos Rebeldes Zapatistas" de Patricia Medina Melgarejo y Bruno Baronnet, se analizan los procesos de interculturalidad en la educación para comprender el ejercicio político de las luchas de los pueblos mediante sus acciones, plasmadas en proyectos educativos que buscan la construcción de otras ciudadanías. Esto, a partir de la propuesta de la insumisión pedagógica, la cual cuestiona y plantea las disyuntivas sociales y políticas que establece el reconocimiento de la interculturalidad crítica y decolonial. De igual manera, se esbozan los senderos que se van surcando en tierras del sureste mexicano en torno a los procesos de autonomía del movimiento zapatista, por medio de sus sistemas de educación y de salud, para finalizar con la necesidad de comprender la configuración de las pedagogías contemporáneas para América Latina como espacios que constituyen la emergencia para dar direccionalidad a las transformaciones sociales y educativas.

En el texto de José Manuel Juárez y Sonia Comboni, "El difícil tránsito de la homogeneidad cultural a la interculturalidad en México", se hace un pequeño recorrido histórico de la educación indígena en el país para encuadrar la política actual de la educación intercultural. Los autores recuperan parte del debate sobre la interculturalidad y nos introducen de lleno en él, al afirmar que:

> La interculturalidad no consiste sólo en la coexistencia de culturas en el mismo espacio geográfico de un territorio nacional, ni en el dominio de dos códigos lingüísticos como expresión de dos mundos en presencia, sino en el diálogo y la búsqueda de un intercambio pacífico de los valores culturales que se encuentran y traslapan en una sociedad pluricultural. (Comboni y Juárez, 2020)

El fundamento de la interculturalidad es el reconocimiento del "otro"; el otro, miembro de una cultura diferente. Reconocer la diversidad es admitir al otro como es y por lo que es, sin discriminación alguna.

La respuesta de la educación a la diversidad, nos dicen los autores, implica asegurar el derecho a la identidad propia, al respetar a cada quien como es, con sus características biológicas, sociales, culturales y de personalidad, que permiten precisamente individualizar a un sujeto en la sociedad. Para lograr este tipo de convivencia es necesario, además del reconocimiento, la aceptación y el diálogo entre los miembros de las diversas culturas en un plano de igualdad y libertad.

En la segunda parte de su artículo, para ilustrar un proceso de atención a la diversidad, los autores hacen referencia a la escuela "El Porvenir" de Xochistlahuaca, Guerrero, donde los maestros comprometidos con la recuperación y el fortalecimiento de su cultura, sus tradiciones, sus costumbres, su lengua y su cosmogonía llevan a cabo un proceso educativo con enfoque intercultural. Esto demuestra que, a pesar de las dificultades y los escollos que enfrenta la interculturalidad, una educación liberadora de este tipo es posible, y el Estado debería tener la visión suficiente para retomar estas experiencias y tratar de generalizarlas, con las reservas del caso para cada cultura del mosaico mexicano.

Recuperar el camino andado y las experiencias desde lo local nos muestra los retos y las dificultades que profesores indígenas y rurales enfrentan día tras día en las comunidades. Así, en el artículo "Treinta y cuatro años de educación indígena vistos desde la comunidad y las aulas", descubrimos el testimonio de Fausto Sandoval Cruz, quien nos muestra paso por paso la trayectoria de luchas y tensiones, carencias y éxitos que tuvieron los maestros del alto triqui en San Andrés Chicahuaxtla, Oaxaca. El maestro Sandoval describe las grandes carencias en cuestión de materiales y equipamiento; pero sobre todo, respecto al apoyo y la aplicación de políticas públicas en educación indígena y para impulsar las lenguas originarias, que podrían haberse dado con el fin de hacer mucho más efectiva una educación pertinente y adecuada a las necesidades de los pueblos. En las luchas por impulsar ésta, nace en él la conciencia de ser maestro indígena, lo que ha significado la búsqueda de una educación acorde a los pueblos. Desde la narración de sus experiencias nos dice que a partir de la década de 1980, la Universidad

Pedagógica Nacional (UPN) y el SNTE establecen un espacio para formar licenciados en Educación Indígena. Sin embargo, este proceso no ha sido fácil, ya que el sistema educativo carece de eficacia y se ha convertido en una gran simulación, pues, según nos dice, es igual trabajar, implementar pedagogías alternativas o no hacer nada de ello.

El siguiente texto, "Un análisis sociointercultural de la Universidad Autónoma Intercultural de Sinaloa", escrito por Ernesto Guerra García, María Eugenia Meza Hernández y María Isabel Ramírez Duque, analiza los fenómenos ligados con los procesos culturales, intraculturales, interculturales e intrasociales para construir una propuesta sociointercultural, considerando que en las sociedades no sólo se observan procesos interculturales, pues existen dinámicas intrasociales e intraculturales que determinan el momento más intensivo de las relaciones entre culturas. Por eso es que, al aparecer la Universidad Autónoma Indígena de México (UAIM), hoy Universidad Autónoma Intercultural de Sinaloa (UAIS), empiezan a surgir muchos sentidos sobre este estudio, pues esa institución está orientada a la atención de los pueblos indígenas; su funcionamiento es un referente para las universidades interculturales, todas ellas nacidas en plena globalización durante un periodo de alternancia política. A partir de su larga experiencia, los autores toman la sociointerculturalidad como un constructo metodológico e incorporan en su análisis el contexto y la política social, en los cuales se insertan estas instituciones, y a partir de la sociointerculturalidad analizan los fenómenos que se presentan en la educación para la diversidad cultural.

Bolivia es uno de los países de América Latina cuya política educativa parte de su nueva Constitución, la cual reconoce el hecho y la estructura de su diversidad y plurinacionalidad; es un ejemplo, por la radicalidad de sus decisiones, de cómo éstas la llevaron a cambiar el sistema educativo desde sus estructuras para despatriarcalizarlo, decolonizarlo y desracializarlo.[2] Proceso nada fácil en el que todavía se encuentran, con retos, posibilidades y luchas por seguir. Xavier Albó Corrons, luchador social catalán de nacimiento y boliviano por naturalización, ha estado presente en las luchas bolivianas por construir un país donde quepan todos en igualdad de condiciones, buscando la equidad y liberación de sus instituciones. En el artículo "Interculturalidad y la nueva ley educativa en Bolivia", el autor reflexiona sobre las dos grandes reformas educativas llevadas a cabo en Bolivia, que se establecen en la Ley 1545 de 1994 y en la Ley Avelino Siñani de 2010; esto

[2] Este planteamiento, eje de la Ley Educativa 070 Avelino Siñani-Elizardo Pérez, sigue vigente hasta el día de hoy, con un rumbo incierto después de la caída del presidente Evo Morales en Bolivia.

ya como fruto de la nueva Constitución[3] que redefine a la República Boliviana como Estado Plurinacional de Bolivia, en reconocimiento a su diversidad y la coexistencia de varias naciones en su territorio.

En dicho artículo, se delinea la trayectoria que va desde el análisis de la Reforma Educativa de 1994 y el planteamiento de interculturalidad ya establecido en ésta como su eje rector para el sistema educativo en su conjunto, hasta la nueva Ley Avelino Siñani. Esto, con el objetivo principal de profundizar en el concepto de interculturalidad y la nueva ley educativa. En un primer momento, se analiza la Ley de Reforma Educativa de 1994 con sus enfoques teóricos y resultados reales hasta el año 2002, así como el tratamiento que se le da a la nueva ley en cuanto al tema de interculturalidad. Es decir, la Ley de Reforma Educativa de 1994 —nos comenta— no pudo afrontar a cabalidad la puesta en marcha nacional de la educación intercultural bilingüe o de la interculturalidad como enfoque nacional, así que con la nueva ley se afronta y aprueba la asignatura pendiente en todos los ámbitos. Desde el enfoque de análisis, la interculturalidad se ve desde un primer plano, ya que ésta no renuncia a su objetivo decolonizador y, por lo tanto, incorpora como base la intraculturalidad para lograr la interculturalidad plena de los grupos culturales que confluyen y se encuentran en cada escuela o colegio, donde no se desatiende el objetivo bilingüe de todo el sistema.

Interculturalidad y práctica social

La interculturalidad, como se ha venido planteando, no es únicamente una política ni un enunciado de las necesidades de actualización de los países para conseguir la convivencia pacífica. Ésta debe ser asumida en todos los ámbitos de la sociedad, como un contenido que debe ser llevado a la acción, a la lucha permanente por lograrla en cada uno de los actos de la cotidianidad local y comunitaria, desde los barrios y movimientos sociales hasta las políticas públicas y las decisiones de redistribución y tratamiento de la desigualdad y diversidad que implican.

Fernando Nava López, en su texto "Acotaciones lingüísticas en torno a la interculturalidad", describe las dificultades existentes en el ámbito de la salud y las derivaciones lingüísticas propias de un país multilingüe y pluricultural frente a la castellanización forzada, que desconoce las prácticas propias de las comunidades cultural y lingüísticamente diferenciadas. Para lograrlo, el autor divide el

[3] Tanto la Constitución de 2009 como las leyes que de ella emanaron en materia educativa y cultural (2010) siguen aún vigentes. Su continuación y perfeccionamiento, o por lo contrario, su derogación, dependerá de los futuros presidentes.

escrito en dos partes. En la primera, caracteriza los escenarios de la interculturalidad, a partir precisamente de que hay en ellos una o más lenguas. En la segunda, menciona datos lingüísticos empíricos para, con base en ellos, realizar algunas reflexiones que podrían abonar a la teoría y la práctica de la interculturalidad en escenarios bilingües o multilingües. El autor nos muestra dos realidades: la diversidad de lenguas y el concepto de interculturalidad, para concluir que la primera es una realidad contundente, a pesar de que algunos sectores, tanto públicos como privados, no la consideran una cuestión social. Por ello, la interculturalidad debe fundamentarse sobre todo en los componentes de lengua-cultura, como una de sus principales herramientas; así alcanzará una atención verdaderamente adecuada en los distintos campos e instituciones de la atención pública, sobre todo del sector salud.

La definición de interculturalidad que propone Xavier Albó en su artículo "Nuestro gran desafío: ser iguales y solidarios en la diversidad" abre un campo nuevo para el análisis de la interculturalidad desde el ámbito social, político y religioso. El autor define este concepto como "las relaciones entre humanos sus grupos e instituciones mediante productos de toda índole (materiales; sociales; simbólicos; en forma de valores, creencias y ritos aprendidos, transmitidos y modificados socialmente)". Estas relaciones se dan en todos los campos y en todos los lugares, comunidades, regiones, pueblos, etnias, naciones, estados, entre grupos locales "originarios" y forasteros o inmigrantes.

Para Xavier Albó, la interculturalidad es aplicable al diálogo con las religiones y espiritualidades indígenas, que expresan un sentido de la divinidad al cual "hay que acercarse con gran sensibilidad, pues contienen valores espirituales y humanos", incluidos temas de actualidad como su relación sagrada y armónica con la Madre Tierra y toda la creación, con todo el mundo sobrenatural y con los demás seres humanos, dentro del paradigma que ahora ellos mismos tienden a llamar el *vivir bien,* en contraposición al de *vivir mejor* unos pocos a costa de los demás.

Desde una perspectiva de la antropología religiosa y la sociología de la religión, ésta es una de las dimensiones clave de la inmensa mayoría de las culturas y sociedades, dentro de su esfera simbólica. Tampoco debería descartarse de manera automática cualquier expresión de una "religión secular" (o "atea"). Para identificar las posibilidades de las relaciones interculturales, dice Albo, "podríamos añadir que el *ecumenismo* y el *diálogo interreligioso* son los nombres que hemos dado a este tipo de relaciones. También la *misionología,* la *pastoral indígena* o *afroamericana* y otras especialidades semejantes tienen que ver con ello".

El autor nos muestra una gran apertura hacia el análisis crítico de estas últimas y el reconocimiento de la espiritualidad y la teología de la liberación, además de las teologías indígenas como medio para el diálogo intercultural e intracultural en América Latina.

Por último, pero no menos importante, deseamos extender un sincero y profundo reconocimiento a la gran labor realizada por las licenciadas Stephanie Castillón Medina, Hilda Nathaly Delgado Villegas y Guadalupe Teresa García Hernández, sin cuya tenacidad y seguimiento a los autores en los diversos momentos de la recuperación de los manuscritos, así como en el seguimiento a los evaluadores y la vigilancia de los procesos de corrección que hicieron los autores, al incorporar los comentarios de los evaluadores, además de la armonización y conjunción de los textos, este libro no hubiese sido posible. Va nuestro respeto y agradecimiento.

Sonia Comboni Salinas
José Manuel Juárez Núñez

Referencias

Barnhardt, R. (2005). The Situation of the Sami People in the Sapmi Region of Norway Sweden and Finland, *Report of the Special Rapporteur on the Rights of Indigenous Peoples*. Recuperado de http:/unsr.jaemsanalya.org/docs/countries/2011-report-sapmi-a-hrc-18-35-add2_en.pdf (consultado el 20 de febrero de 2019).

Candau, V. M. (2001). Multiculturalismo, interculturalidades e democracia. *Revista Nuevamérica/novamerica,* 4-15, Río de Janeiro, Brasil.

_______ (2013). Educación intercultural crítica. Construyendo caminos. En C. Walsh (Ed.), *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y re(vivir)* (pp. 145-161). Quito, Ecuador: Abya-Yala.

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos [CPUM], última reforma publicada en DOF 27-01-2016. Recuperado de http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/htm/1.htm (consultado el 3 de junio 2019).

Díaz-Polanco, H. (2015). *El jardín de las identidades*. México: Orfila.

Freire, P. (2015). *La Educación como práctica de la libertad.* España: Siglo XXI.

Gjerpe, K. (2016). L'éducation autochtone en pays Sámi (Sápmi). En Iréne Bellier et Jenniver Hays. (Eds.), *¿Quelle éducation pour les peuples autochtones?* Paris, France: Éditions L'Harmattan/SOGIP.

López-Hurtado, L. E. (2007). Trece claves para entender la interculturalidad en la educación latinoamericana. En Prats, E. (Coord.), *Multiculturalismo y Educación para la Equidad,* Barcelona: Octaedro/OEI.

López-Hurtado, L. E. y Wolfgang, K. (2009). La educación intercultural bilingüe en América Latina: balance y perspectivas. *Revista Iberoamericana de Educación,* (20), OEI: 50 años de cooperación. Mayo-agosto 1999. Recuperado de https://rieoei.org/historico/documentos/rie20a02.htm (consultado el 3 de junio 2019).

ONU. *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. Recuperado de https://www.un.org/es/sections/about-website/z-site-index/index.html (consultado el 13 de mayo 2019).

Tubino, F. (2005). *La interculturalidad crítica como proyecto ético-político.* Presentado en el Encuentro Continental de Educadores Agustinos, enero 24-28, Lima. Recuperado de http:/oala.villanova.edu/congresos/educación/limaponen-02.html

Walsh, C. (2007) *Interculturalidad crítica/pedagogía decolonial.* Memorias del Seminario Internacional "Diversidad, Interculturalidad y Construcción de ciudad". 17-19 de abril, Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

_______ (2009). *Interculturalidad, Estado, Sociedad. Luchas (de)coloniales de nuestra época.* Quito: Universidad Andina Simón Bolívar/Abya-Yala.

_______ (2013). *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y re(vivir).* Quito, Ecuador: Abya-Yala.

Warnier, J. P. (2002). *La mundialización de la cultura,* Barcelona: Gedisa.

I
Diversidad, equidad y cambio en la educación. Nuevas ideas, viejos problemas

Educación: reforma, conflicto y cambio institucional

Carlos Ornelas[1]

Introducción[2]

Un proceso de reformas legales pretende cambiar el rostro de la educación pública en México. En éste, dos protagonistas políticos representan papeles antagónicos: el presidente Enrique Peña Nieto y la expresidenta del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), Elba Esther Gordillo. El primero, se encumbra en un momento de popularidad; la segunda se encuentra en prisión.[3] El presidente se presenta como un paladín de las reformas, mientras la exdirigente del SNTE paga el pecado de haber enfrentado a quien detenta la cúspide del poder político en México. Dos personajes con vocación de políticos personifican posturas distintas y su acción determina el rumbo de una reforma en marcha.

En la literatura internacional, el análisis de las reformas educativas se concentra alrededor de dos tendencias con interpretaciones distintas del cambio institucional y de las consecuencias que dichas reformas acarrean. Carney, Rappleye y Silova (2012) revisan un mar de bibliografía para ilustrar el choque, más que la afinidad, entre esas dos formas de examinar la creciente similitud de los sistemas educativos a escala mundial. La globalización, nos dicen unos, marca el paso de la historia, mientras otros ponen el énfasis en las luchas políticas locales para explicar por qué y para qué los gobiernos promueven reformas en la educación.

Carney y sus colegas arguyen que la analogía de los sistemas educativos se ha convertido en uno de los temas centrales del debate en el campo de la educación comparada. Por un lado, los teóricos de la cultura mundial con una interpretación

[1] Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco.

[2] Agradezco las críticas, comentarios y correcciones que hicieron los alumnos del seminario Política Educativa de la maestría en Desarrollo y Planeación de la Educación al primer borrador de este documento.

[3] El presente análisis se llevó a cabo en 2013, lo cual explica que algunos sucesos no sean vigentes en la actualidad.

particular del neoinstitucionalismo explican la convergencia global de las instituciones educativas y culturales como una faceta de la modernidad impulsada por la lógica de la tecnología, la ciencia y el mito del progreso, que la globalización ha engendrado. Incluso, según Beech (2008), existe un modelo de reforma educativa internacional que parece reforzar la postura de los teóricos de la cultura mundial. En sentido opuesto, los estudiosos que se centran en la adopción de los mismos fenómenos a escala nacional o local impugnan las premisas fundamentales de la teoría de la cultura mundial. Éstos ponen de relieve la centralidad de los agentes (actores) y de la política detrás de la aplicación de reformas educativas globales en los diferentes contextos nacionales. El caso de la reforma educativa puesta en marcha en México, en el despuntar del gobierno de Enrique Peña Nieto (2012-2018), arroja elementos para contrastar estas posturas.

En diciembre de 2012, el Congreso federal propuso una reforma a los artículos 3.º y 73 de la Constitución, y en menos de dos meses 20 congresos estatales la aprobaron. Esa reforma sembró las semillas de cambios institucionales subsecuentes en la gobernación del sistema educativo mexicano.

Aunque el anuncio de la reforma constitucional suscitó comentarios en la prensa y los medios en general debido a que surgió del Pacto por México —una alianza de nueva índole entre los tres partidos mayores—, la aprehensión de Elba Esther Gordillo, la cacique sindical más conocida y protagónica de México, llamó más la atención de la prensa mundial. A pesar de que la captura de la presidenta del SNTE atrajo los reflectores, la importancia de la reforma constitucional puso de manifiesto pugnas entre los principios e intereses de los actores políticos. La reforma implica cambios institucionales de cierta trascendencia, aunque deja intacto el pacto corporativo entre el Estado y el SNTE, mas quienes se han beneficiado de ese pacto se oponen, hasta con violencia, a las reformas anunciadas.

En este ensayo se examina una reforma educativa en ciernes, cuando muchas de sus aristas son anuncios y existe incertidumbre acerca de si el poder del Estado podrá retomar la rectoría de la educación; propósito expreso de las transformaciones legales en marcha. Una intención implícita de la reforma tiende a fortalecer al Estado evaluador. En la sección final, se especula sobre el peso ideológico y conceptual del modelo de reforma educativa de la globalización y los contrastes locales, con el fin de reafirmar la vigencia del proyecto democrático y educativo para la formación nacional.

Dos formas de exploración

Aunque existen coincidencias acerca de la influencia de la globalización en la promoción de las reformas educativas, hay divergencias ideológicas y conceptuales entre los proponentes. Mientras los teóricos de la cultura mundial ven natural las similitudes de los sistemas de educación nacionales, académicos radicales las observan como una imposición de los organismos multilaterales. Otros investigadores más las analizan como un sistema complejo de influencias donde se ceden y toman prestadas nociones que se adaptan a las políticas nacionales. También hay un enfoque que arguye que la historia de los sistemas locales impone condiciones únicas que se basan en principios o fundamentos filosóficos expresados en mandatos y leyes, así como en entramados institucionales con rutinas y conflictos entre los actores que influyen (o buscan influir) en la construcción de las políticas de educación.

Quizá el teórico del desarrollo de la cultura mundial más destacado sea John Meyer, profesor de la Universidad de Stanford. En la introducción a un volumen acerca del neoinstitucionalismo, Meyer sintetiza su pensamiento y establece las premisas de ese enfoque. Su argumento es que los actores y la actividad (política) en situaciones locales están penetrados en profundidad por significados culturales y formas de organización que se obtienen del ambiente general. Cuando el argumento de Meyer se aplica a estructuras organizativas dentro de la sociedad, sucede que éstas tienden "isomórficamente" a reflejar modelos (internacionales) legítimos y a cambiar al ritmo del cambio de esos modelos. En la escala del Estado nación, los sistemas educativos alrededor del mundo son mucho más similares de lo que se hubiera pronosticado a partir de las variaciones extremas que existen entre esos Estados debido a su grado de desarrollo y sus tradiciones culturales (Meyer, 2008).

En ese mismo volumen, Francisco Ramírez completa la síntesis del modelo de la cultura mundial:

> El carácter universal de estos modelos y la racionalidad formal asociada con ellos facilita la normalización, en la aspiración y en la política, aunque no siempre en la práctica. En pocas palabras, lo que esto significa es que cada vez vivimos en un mundo en el que existen normas comunes sobre quién es una persona, lo que constituye una organización, y cómo se ostenta un Estado-nación. (Ramírez, 2008, p. 370)

No obstante de compartir ciertas premisas analíticas con estos últimos autores, Jason Beech expone que las agencias internacionales, como la Organización de

las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), el Banco Mundial (BM) y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), promueven un modelo universal de educación para la era de la información. Beech desmenuza este modelo en varios elementos que se pueden observar en la política educativa de México, al menos a partir del Programa de Modernización de la Educación del gobierno de Carlos Salinas de Gortari. Tales elementos son: descentralización y autonomía escolar, educación para la vida, sistemas de evaluación centralizados, profesionalización de los docentes y un currículo centralizado basado en competencias. En su visión, el isomorfismo no es un fenómeno natural, sino que se induce desde los organismos globales (Beech, 2008).

Los críticos de la globalización van más allá: observan un proceso de reforma educativa mundial con un fuerte acento neoliberal. Para ellos no hay ingenuidad en la difusión de ese modelo internacional; obedece a dos propósitos centrales: mercado libre e incremento de la "vigilancia". El énfasis en la "mercadización" de los sistemas educativos, se observa en el crecimiento de tendencias privatizadoras (lideradas por la Organización Mundial del Comercio), así como en la mayor influencia de los sistemas de evaluación nacionales "[...] basados en pruebas estandarizadas e indicadores de desempeño que implican juicios externos a las escuelas. Estos sistemas, en la escala local, han sido colonizados por asociaciones de padres que «poseen los capitales cultural, económico y político apropiados»" (Apple, 2006, p. 478).

Para los académicos radicales Klees, Samoff y Stromquist (2012), el BM es el arquitecto primordial de las reformas educativas neoliberales. Las propuestas de esta institución ("y de la OCDE", puede agregarse), a pesar de la retórica democrática y de consulta, implican un modelo impositivo que, en última instancia, al homogeneizar los sistemas educativos nacionales, en especial mediante el establecimiento de evaluaciones estandarizadas, reproducirá las desigualdades existentes y la estratificación social. Además, fortalecerá las políticas neoliberales y privatizadoras, donde los países de la periferia se utilizan como ratones de laboratorio para experimentar sus propuestas.

Estas visiones, a pesar de que implican una crítica a las tendencias dominantes, tienden a ocultar lo que pasa en el interior de los Estados nación, que están lejos de desaparecer. En ellos, las reformas a la educación se resuelven en la arena política y mediante juegos de poder, donde el Estado y sus instituciones, así como los protagonistas políticos, desempeñan un papel de primera importancia. El enfoque alternativo no abandona la visión global, pero induce a explorar con más cuidado

las políticas nacionales y locales. La idea central de los autores que pregonan esta visión es que los Estados nación piden prestadas nociones y conceptos del orden mundial y, al hacerlo, contraen deudas que tarde o temprano tendrán que pagarse (Steiner-Khamsi, 2012).

Gita Steiner-Khamsi quizá sea la autora que más ha contribuido a teorizar (y a defender) el enfoque del préstamo-endeudamiento de las políticas educativas. Con base en sus investigaciones y las de académicos afines a esta corriente, Steiner-Khamsi postula un cambio de mirada a la globalización: los actores locales también juegan en el contexto mundial.

El énfasis en el contexto de la política local como unidad de análisis para examinar la transferencia de estrategias educativas pone mayor peso en cuatro áreas de análisis: el organismo, el proceso, los efectos y el momento de la política de endeudamiento; y no tanto en la tendencia mundial. A menudo, una investigación sobre la política de endeudamiento y de préstamo es provocada por un fenómeno que en un principio parece ser irracional o contradictorio (como cuando la Secretaría de Educación Pública, comandada entonces por Josefina Vázquez Mota, pidió consejos a la OCDE, por ejemplo). Estas inconsistencias acaban por tener sentido una vez que se aplica un marco interpretativo que presta atención "socio-lógica" a la atracción de la política transnacional, o se reconoce la racionalidad política y económica para pedir prestados expedientes de reformas educativas. La premisa de este enfoque es que el objeto de escrutinio debe ser el contexto político local. Éste es el terreno que ofrece la clave para entender por qué una reforma prestada adquiere resonancia (las evaluaciones nacionales, por ejemplo), qué cuestión política se pretende resolver con ella y qué actores políticos logran movilizarse con el fin de apoyar (u oponerse) a la reforma.

El marco interpretativo utilizado por muchos autores que favorecen esta tendencia se refiere a los aspectos políticos y económicos de la transferencia de las reformas educativas. El endeudamiento, asegura Steiner-Khamsi, a menudo tiene un efecto saludable en conflictos de política prolongada, porque construye coaliciones. Permite que se opongan los grupos que promueven la reforma y los que defienden lo existente, para luego combinar recursos y apoyar una tercera opción, supuestamente neutral, aunque ofrezca una alternativa política tomada de otra parte. Las normas internacionales se han convertido en un punto de referencia cada vez más común en este tipo de decisiones. Los estudiosos se preguntan si al promover las reformas educativas nacionales se hizo la transferencia de estrategias y diseños institucionales, o si las reformas educativas transferidas de un país a otro se incrementaron como resultado de la globalización (Steiner-Khamsi, 2012).

El enfoque doméstico

No importa a qué tendencia se afilien los académicos, la mayoría coincide en que los cambios en la educación se proponen y realizan en medio de conflictos de intereses y luchas dentro del Estado, lo que Hans Weiler denomina "[...] la «macropolítica» de la reforma educativa. El fracaso de muchas reformas propuestas se debe a la situación de precariedad estructural de la autoridad política en el Estado moderno" (Weiler, 2007, p. 45).

Según Weiler, eso se debe a la erosión de la legitimidad del Estado, a la vulnerabilidad particular de los agentes políticos y a la fortaleza de una burocracia "robusta" que por lo general se opone a los cambios. Estudiar las reformas educativas dentro de un Estado nación demanda el esclarecimiento de otras naciones.

El concepto abstracto de "Estado" hace referencia al tipo de organización política de una sociedad y a las instituciones que la componen, así como a las relaciones que se establecen entre los ciudadanos y los órganos de gobierno de esa sociedad. En los ensayos académicos se encuentran referencias a Estados democráticos, autoritarios, benefactores, evaluadores, dictatoriales o corporativos (Carnoy, 1984). Se podría postular que no hay Estado sin adjetivos.

En las democracias occidentales, después de la Segunda Guerra Mundial y de la consolidación de lo que se denominó el "Estado benefactor", los intereses de los grupos, las clases sociales y las regiones comenzaron a representarse de mejor manera por sus dirigentes que por políticos electos. El Gobierno de la nación se transformó en el agente más dinámico del desarrollo y en unas décadas subordinó a las entidades políticas subnacionales. En América Latina, donde la democracia no se había consolidado, ese modelo sedujo a dictadores y líderes carismáticos.

En México, la Constitución de 1917 incorporó muchos de los rasgos del Estado democrático (o democrático liberal, como lo definió Bobbio en 1989). La Constitución instituyó la separación y el equilibrio de los poderes (ejecutivo, legislativo y judicial), la elección de los gobernantes y legisladores por medio del voto universal y secreto (principal demanda que dio origen a la Revolución mexicana) y las libertades básicas de la persona (de opinión, de reunión, de asociación y de libre circulación). También ratificó la noción de Estado secular y laico. Pero el grupo triunfador en la Revolución mexicana trastocó la organización política y democrática plasmada en la Constitución, asimismo instauró un régimen corporativo, aunque los mandatos constitucionales variaban poco. El corporativismo, según Panitch:

> No fue una ideología, sino un modo de organizar "la tecnología del poder",[4] las relaciones entre los patrones y los trabajadores en el capitalismo avanzado. Críticos de la izquierda calificaron a las instituciones del corporativismo como promotoras del "colonialismo interno", donde el jefe del Estado dominaba (en el sentido de subordinación burocrática) a los otros poderes y las regiones. (Panitch, 1980, p. 162)

Desde el punto de vista del poder social, las corporaciones (partidos políticos, sindicatos, escuelas, instituciones públicas) fueron los elementos principales de la cohesión social, y sus representantes tuvieron preponderancia por sobre la autoridad territorial. El régimen populista de la Revolución mexicana supo conjugar la oferta de ciertos beneficios a los trabajadores organizados (pero más a sus dirigentes) con el sometimiento al control del partido oficial, el Partido Nacional Revolucionario, luego Partido de la Revolución Mexicana, que finalmente devino en Partido Revolucionario Institucional —el PRI— (Córdova, 1973). El populismo y el corporativismo reales subvirtieron a la democracia formal. Según Schmitter, el corporativismo es lo opuesto al pluralismo democrático: "[...] un sistema de intermediación de intereses, donde un número limitado de grupos no competitivos obtienen licencia [o son creados] por el Estado, que les otorga un monopolio en sus categorías respectivas a cambio de controlar su liderazgo y sus demandas" (Schmitter, 1974, pp. 93 y 94).

El Estado nación sustituyó a las partes, obtuvo un poder hegemónico tanto en la modulación de la economía, como en la política práctica. Como lo había previsto Weber (1964), el control del aparato de Estado por una burocracia profesional se transformó en un fin en sí mismo, con la consecuente reducción de la participación de la sociedad civil y sus instituciones.

Para Weber, la burocracia constituye el tipo más puro de dominación legal. En su tipo ideal de dominación legítima, la racional burocrática se identifica con la historia del Estado moderno. En su obra, *Economía y sociedad,* Weber dedica un capítulo extenso a la dominación burocrática, donde examina sus supuestos, su esencia y desarrollo, al igual que su acción política: "Todo régimen de gobierno necesita del dominio en alguna forma, pues para su desempeño siempre se debe colocar en manos de alguien con poderes imperativos" (Weber, 1964, p. 701).

[4] Por *tecnología del poder* se entiende que el gobierno cotidiano de las instituciones descansa en un conjunto de decisiones que se sustenta en normas, rutinas, reglas (tácitas o explicitas), responsabilidades de los actores y símbolos que construyen los dirigentes o que surgen de los mismos proyectos de cambio (Elaboración propia, con base en March y Olsen, 1996).

El prototipo burocrático de matriz weberiana ha recibido innumerables críticas por su debilidad para explicar el proceso de toma de decisiones, al no capturar los tipos informales de poder y su influencia. Baldridge señaló tres debilidades de este enfoque:

> Primero, no da cuenta del poder basado en amenazas ilegítimas, movimientos de masas que apelan a emociones y sentimientos; tampoco previó el poder que emana de organizaciones sindicales. Segundo, aporta poco para el análisis de los procesos dinámicos de las instituciones actuantes en un sistema político. Tercero, no toma en cuenta los cambios a lo largo del tiempo; tampoco estudia la intervención de actores sociales externos al gobierno, como los grupos de poder [o camarillas] y las organizaciones civiles. (Baldridge, 1978, p. 31)

El corporativismo impulsado por el régimen de la Revolución mexicana desarticuló al sindicalismo libre, a la asociación voluntaria de los trabajadores en organizaciones para defender sus derechos, al implantar sindicatos oficiales a los que los trabajadores tenían que afiliarse, aun en contra de su voluntad.

En el año 2000, con el primer triunfo del Partido Acción Nacional (PAN), los grupos corporativos que controlaban a los grandes sindicatos no desaparecieron; por el contrario, se fortalecieron y desarrollaron nuevas prácticas. Es lo que Rubio y Jaime (2007) denominan el *neocorporativismo*, que se basa en el uso del chantaje y la amenaza a los poderes establecidos. El gobierno de la alternancia permitió a los líderes de las organizaciones neocorporativas alcanzar altos grados de autonomía política, lo que les permitió obtener ganancias considerables para sí, y en menor medida, aunque significativas, para sus agremiados. Con ello contribuyeron a la erosión de la legitimidad del Estado.

Con base en los trabajos de Maquiavelo, Weber y otros autores se incorporarán al discurso algunas nociones abstractas, cuando el análisis particular así lo demande. Maquiavelo proporciona una guía invaluable para la observación de la acción del gobierno, el jefe de Estado y los altos funcionarios:

> Nótese bien que no hay cosa más ardua qué manejar ni que se lleve a cabo con más peligro, ni cuyo acierto sea más dudoso que el obrar como jefe, para dictar asuntos nuevos, pues tiene por enemigos activísimos a cuantos sacaron provecho de los estatutos antiguos y aun los que puedan sacarlo de los recién establecidos, suelen defenderlos con tibieza. (Maquiavelo, 1957, pp. 137 y 138)

El asunto en perspectiva

En su discurso de toma de posesión del cargo en Palacio Nacional, el 1 de diciembre, el entonces presidente Enrique Peña Nieto hizo un anuncio que implicaba cambios en la política educativa. El mandatario advirtió que propondría al Congreso reformas a la Constitución y a la Ley General de Educación (LGE), y que con ellas se establecerían las bases del Servicio Profesional Docente: "Habrá reglas claras y precisas, para que todo aquel que aspira a ingresar, permanecer y ascender como maestro, director o supervisor, lo haga con base en su trabajo y sus méritos, garantizándoles plena estabilidad laboral" (*Excélsior*, 2012).

Con esa arenga, el nuevo gobierno comenzó un proceso de reforma que respondía más bien a los conflictos internos de México, aunque también incorporaba elementos del modelo internacional de reforma educativa propuesto por organismos internacionales (Beech, 2008). El gobierno de Felipe Calderón previamente había pedido prestadas nociones a la OCDE, la cual le entregó un paquete de propuestas en 2010, casi al final de su periodo de gobierno (OCDE, 2010; OECD, 2010). Peña Nieto dirigió su discurso a la sociedad en general, y en concreto, a los docentes y a los dirigentes de su poderoso sindicato, el Sindicato Nacional de los Trabajadores de la Educación. El presidente se embarcó en asuntos nuevos cuyos aciertos siguen en el aire, pues aunque se granjeó muchos aliados, también enfureció a los adversarios de las reformas, los que se beneficiaban del viejo arreglo institucional, en particular, los dirigentes del SNTE y los disidentes agrupados en la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE) y otras organizaciones menores.

El SNTE es un organismo corporativo que se creó desde la cúspide del poder político, en 1943. Desde entonces, el Estado le otorgó el monopolio de la representación laboral y política de todos los maestros. Fue un sindicato único y no competitivo cuyo liderazgo se sometía al influjo del Estado por la vía del partido oficial. "Este conjunto de categorías [y otras] nos señala[n] un tipo de corporativismo de Estado, propio de países del capitalismo periférico en donde la corporación es creada y conservada como un auxiliar dependiente del Estado para fundamentar su legitimidad y funcionamiento" (Aziz Nassif, 1989, p. 43).

Este tipo de organización dio paso a la formación de camarillas y cacicazgos que se articulaban con el aparato de Estado, y cuya misión principal era controlar a los afiliados. A cambio de ese control, el gobierno recompensaba a las camarillas

ofreciéndoles puestos políticos o administrativos, e incorporándolos a la burocracia oficial (Langston, 1994). De esta manera se institucionalizó el clientelismo político.

En el caso del SNTE, el gobierno fue más allá. Mediante un proceso complejo que tardó décadas en ejecutarse, no sólo otorgó puestos a los dirigentes en la baja burocracia de la Secretaría de Educación Pública (SEP), sino que mediante el Reglamento de las Condiciones Generales de Trabajo del Personal de la Secretaría de Educación Pública de 1946, la designación de los directores de escuela dejó de ser facultad de la autoridades y se transformó en un puesto de escalafón. En otras palabras, el SNTE designaba a los directores conforme a criterios patrimonialistas o de antigüedad, y no por méritos profesionales. Ése fue el primer paso. A partir de la década de 1950, Jesús Robles Martínez (primer cacique del SNTE) y su camarilla adoptaron una estrategia de largo plazo con el fin de apoderarse del gobierno de la educación básica. Fue un proceso de colonización de las instituciones, que ascendió desde las direcciones de las escuelas hasta las supervisiones de zona, las jefaturas de sector (o de enseñanza en algunos estados) y otros puestos en las oficinas nacionales y estatales. Para mediados de la década de 1970, la colonización era un hecho sabido, pero poco analizado. A partir de la designación de Elba Esther Gordillo como secretaria general del SNTE por el presidente Carlos Salinas de Gortari en 1989, el proceso de colonización se incrementó y llegó a su perfección en 2007, cuando el presidente Felipe Calderón designó a Fernando González Sánchez, yerno de la señora Gordillo, subsecretario de Educación Básica (Ornelas, 2012).

El SNTE desarrolló un corporativismo de tipo patrimonialista donde dominaban las relaciones cliente-patrón, como las definió Octavio Paz (1990). Aunque el asunto es complejo de explicar en pocas palabras, se puede resumir. Con el transcurso del tiempo, esas relaciones patrimonialistas provocaron una cultura sindical donde los afiliados “le debían” a sus dirigentes sus puestos de trabajo (“plazas”, en el lenguaje del SNTE), la movilidad entre un puesto y otro, o entre un lugar y otro, una doble plaza o el ingreso y la promoción en los diferentes sistemas de incentivos. Los dirigentes nacionales y de las secciones del SNTE diseñaron mecanismos que favorecen el control sobre los agremiados, por medio de reglas estatuidas que se interpretan de manera arbitraria. Karla Fernández Marín, afirma que “en la punta del bolígrafo del dirigente está la posibilidad de desviar, impulsar, frenar, dirigir, vigilar, manipular, ayudar o lastimar a cualquier agremiado, sea par o no, sea de otra institución o sistema” (Fernández, 2010, p. 78).

Esa cultura patrimonialista acarreó un efecto perverso. Los maestros afiliados al Sindicato se convencieron de que la plaza era de "su propiedad" y vitalicia; las reglas del SNTE fortalecían esa percepción. Cuando los egresados de las escuelas normales ya no pudieron obtener la plaza de forma automática debido a que el sistema dejó de crecer y el número de titulados superaba las plazas vacantes y los puestos de nueva creación, comenzó la herencia de plazas y luego su compraventa.

Al comienzo, estas transacciones se llevaron a cabo de manera discreta, sólo para iniciados, pero luego se supo de las subastas de ciertas plazas al mejor postor. Un escándalo que poco a poco llegó a la prensa, incluso a periódicos como el *Washington Post* (Jordán, 2004). Por su parte, el presidente Felipe Calderón (2006-2012) tomó la decisión de terminar con ese vicio y pactó con la dirigencia del SNTE la Alianza por la Calidad de la Educación (ACE). Por medio de ese instrumento, el SNTE se comprometió a que al inicio de 2008 "el ingreso y promoción de todas las nuevas plazas y todas las vacantes definitivas [se asignarán] por la vía de concurso nacional público de oposición convocado y dictaminado de manera independiente. [...] El acceso a funciones directivas en el ámbito estatal se realizará por la vía de concursos públicos de oposición" (Gobierno federal y SNTE, 2008, p. 14).

Aunque se convocaron concursos para ocupar las plazas de nueva creación, las vacantes por jubilación u otras causas seguían vendiéndose o heredándose. Las autoridades no pudieron o no quisieron hacer nada.[5] La ACE fue una reforma fallida aun antes de que concluyera el sexenio de Felipe Calderón.

Aunque al comienzo de la campaña presidencial de 2012, el Partido Nueva Alianza (Panal), organización comandada por la señora Gordillo, había establecido un pacto electoral con el PRI y apoyaba a Enrique Peña Nieto (EPN), al parecer pedía posiciones que el candidato no estaba dispuesto a ceder. Además, trascendió que dentro del equipo de EPN se consideraba que esa alianza podría restar votos al PRI. El pacto se quebró, aunque dirigentes y candidatos del Panal pregonaban su fe en EPN. Después de las elecciones de julio, la señora Gordillo buscaba acercarse a EPN, pero él no la recibió, tampoco lo hizo después de que fuera declarado presidente electo. Era una señal del rompimiento.

A juzgar por las notas de prensa, la señora Gordillo, una cacique sindical acostumbrada a acordar con los presidentes y no con los secretarios de Educación Pública, pensó que podría presionar al futuro primer mandatario y seguir con sus

[5] En mi libro, *Educación, colonización y rebeldía* (Ornelas, 2012), hago un análisis detallado de la ACE y sus consecuencias.

canonjías y prácticas sindicales que la hicieron poderosa y temida. Eso parecía una desgracia. Ella, acostumbrada a que los políticos le rindieran pleitesía y la buscaran, no encontraba salida, puso en juego sus talentos e hizo maniobras con el fin de que se notara su poder. Por ejemplo, durante más de dos décadas la camarilla de Elba Esther Gordillo se proclamó defensora del artículo 3.º constitucional, del laicismo y la educación laica, a pesar de ello, el 27 de septiembre de 2012, el secretario general ejecutivo del SNTE, Juan Díaz de la Torre, y el presidente de la Conferencia Episcopal Mexicana (CEM), Carlos Aguiar Retes, arzobispo de Tlalnepantla, anunciaron la institución de una asociación civil: Formación con Valores (*Excélsior*, 2012). Quizá el acercamiento de la señora Gordillo a la CEM fue para mostrar que era capaz de encontrar aliados, aun con los sempiternos enemigos de la educación laica. Una especie de red de protección que le permitiría, a ella y a su camarilla, seguir medrando con la representación de los maestros.

Pero a Elba Esther Gordillo le falló el cálculo. Siendo ya presidente, EPN echó a andar una reforma educativa, no con los dirigentes del SNTE, sino en contra de ellos; no con pactos con la señora Gordillo, sino renegando de su cercanía. Por eso la contundencia de la declaración en su discurso de toma de posesión. Peña Nieto prefirió aliarse con los partidos de oposición y, desde su perspectiva, buscar una reforma educativa trascendente, que promoviera cambios institucionales.

Camino a la reforma: poder y simbolismo

De acuerdo con James March y Johan Olsen (1996), autores neoinstitucionalistas, para un ejercicio eficaz del poder político, el control de los símbolos es tan importante como el de otros recursos. Si esta teoría es correcta, confirma que EPN tiene una magna vocación de poder. El proceso anterior a la reforma anunciada incluyó tres pasos fundamentales que mezclaron el ánimo de marchar hacia adelante por medio de símbolos políticos e instrumentos jurídicos. La estrategia del gobierno de EPN escaló de manera ordenada: el Pacto por México fue la marca de iniciación, luego un acto simbólico impresionante para anunciar la iniciativa de cambios a la Constitución, coronado con otro más en el Palacio Nacional para promulgar las reformas que aprobaron el Congreso federal y las legislaturas estatales, y remata con la aprehensión de la señora Gordillo.

Con esos puntos, EPN desactivó a una "enemiga activísima", como diría Maquiavelo. Esas estratagemas políticas le allanaron el camino para frenar a la parte

mayoritaria del SNTE, pero ampliaron el frente de los grupos disidentes del magisterio que no se avinieron, ni se avienen, a las reformas; por el contrario, se oponen a ellas con fuerza y virulencia.

Muy pocos esperaban el anuncio de que los tres grandes partidos políticos y el Gobierno de la República negociarían y aprobarían un conjunto de reformas que se pregonaron con bombo el segundo día del gobierno de EPN, en un acto protocolario en el Castillo de Chapultepec: el Pacto por México.

El Pacto por México se planteó en un documento sobrio. Condensa un sinnúmero de reuniones y discusiones que se mantuvieron lejos de los reflectores y un afán de concertación política sin precedentes en la historia del México contemporáneo. Ese pacto ofreció un piso firme al gobierno de EPN y oportunidades a las diligencias de los partidos políticos para resolver sus contradicciones internas. Aunque no todo es miel sobre hojuelas; el pacto tiene fallas institucionales y desdibuja el carácter de los partidos de oposición. Mas este comienzo elegido le brindó grados de legitimidad al gobierno en cuestión y a los partidos firmantes.

El pacto contiene cinco acuerdos que se desglosan en 91 "compromisos", los cuales incluyen reformas que, de cumplirse, transformarían el rostro de México en pocos años; al menos ésa era la expectativa que impulsaba a los partidos de oposición a forjar una alianza con el gobierno recién inaugurado. Además de incluir fragmentos acerca de la educación en diversos acuerdos, como la enseñanza de los derechos humanos en educación básica y educación media, se plantearon ocho compromisos con el ánimo de reformar y fortalecer la educación pública (Presidencia de la República, 2012).

Casi todos los puntos del proyecto de educación del Pacto por México incluyen propósitos del modelo internacional descrito por Beech (2008): evaluación universal, autonomía de la gestión escolar, uso de tecnologías de la información y sistemas de información; además de otras que se enmarcan en asuntos locales, como escuelas de tiempo completo, programas de becas y la propuesta central: la recuperación de la rectoría de la educación pública por el Estado. Los teóricos del enfoque de la cultura mundial dirían que estas propuestas se enmarcan en un ambiente internacional favorable, que lo propuesto embona bien con las tendencias en boga y que la influencia de ese entorno es legítima. Pero los abogados de la tendencia opuesta también encontrarían referentes a sus apuestas teóricas. Los asuntos domésticos, dirían, determinan que se soliciten nociones del contexto internacional; lo que importa es lidiar con las fuerzas políticas que se mueven en el espacio del Estado nación.

En el primer párrafo del Pacto por México se plantean los grandes propósitos. En los siguientes se desglosan los asuntos específicos: educación de calidad con equidad, aspecto que tiene un peso simbólico considerable. Mas el mensaje claro se evidencia al manifestar un propósito político condensado y reafirmar un principio; se propone "que el Estado mexicano recupere la rectoría del sistema educativo nacional, manteniendo el principio de laicidad". En este punto, "recuperar la rectoría" implica que los contratantes del pacto son conscientes de que para avanzar en el tema de la educación se necesita "decolonizar" el gobierno y afirmar ciertos principios de gobernación burocrática. Para ello habría que cambiar la correlación de fuerzas en el sector educativo. En consecuencia, dos de las propuestas parecerían fundamentales:

> [Primera:] Consolidar el Sistema Nacional de Evaluación Educativa. Se dotará de autonomía plena al Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE), consolidando un sistema de evaluación integral, equitativo y comprehensivo, adecuado a las necesidades y contextos regionales del país [compromiso 8]. [Segunda:] Crear el Servicio Profesional Docente. Se establecerá un sistema de concursos con base en méritos profesionales y laborales para ocupar las plazas de maestros nuevas o las que quedan libres. Se construirán reglas para obtener una plaza definitiva, se promoverá que el progreso económico de los maestros sea consecuente con su evaluación y desempeño, y se establecerá el concurso de plazas para directores y supervisores [compromiso 12]. (Ley de Reforma Educativa, 2015, p. 55)

Además, el gobierno anunció que se levantaría un censo de maestros, escuelas y alumnos, con el fin de hacer transparente el funcionamiento del sistema educativo.

El 10 de diciembre de 2012, el presidente montó un acto de valor simbólico considerable para anunciar que al día siguiente mandaría al Congreso iniciativas de reforma a los artículos 3.º y 73 de la Constitución. Tanto en la Cámara de Diputados como en el Senado, la propuesta presidencial sufrió ciertas modificaciones y adiciones, y se aprobó en un tiempo récord. Pronto pasó por el tamiz de las legislaturas estatales y el 25 de febrero, en el Palacio Nacional, el presidente Enrique Peña Nieto firmó el Decreto por el que se Reforman y Adicionan los artículos 3.º y 73 de la Constitución. El simbolismo era patente, estaba reunida la República, no fue un acto protocolario más. El hecho fue diseñado para enviar un recado claro al SNTE y a sus camarillas de que seguiría adelante la reforma a las normas que rigen la educación básica.

La coronación de la reforma constitucional fue con pompa. El secretario Emilio Chuayffet fue el encargado de ofrecer el mensaje contundente:

> [...] "El Sistema Profesional Docente permitirá a alumnos y a padres de familia tener la confianza de que con mejores maestros habrá una mejor educación". Luego advirtió: "A pesar de ello, contra la reforma se han propalado rumores falsos que se acompañan por la ignorancia, cuando no por la mala fe, se dice que gracias a la reforma la escuela dejará de ser gratuita y que por virtud de ella se sacrificarán derechos adquiridos de los profesores". Además, apeló a la alegoría del poder: "Aquí, en el centro de la República, en la sede del Poder Ejecutivo Federal, afirmamos: nada es más falso, frente a los vientos de cambio y de la calidad que inspira a la reforma, hay quienes izan, por intereses particulares, las banderas de la confusión. (*Excélsior*, 2013)

Al día siguiente, la señora Gordillo fue apresada en Toluca al descender de un *jet* privado procedente de San Diego, California. La noticia dio la vuelta al mundo. El procurador general de la República, Jesús Murillo Karam, ofreció una conferencia de prensa donde dio a conocer los pormenores y las acusaciones en su contra: desviación por más de 2 600 millones de pesos, evasión fiscal y otros delitos (*Excélsior*, 2013). Apenas 20 días antes, el día que cumplió 68 años, la señora Gordillo había expresado en una pieza oratoria bastante incendiaria, que nadie la iba a intimidar y que se iría del SNTE cuando los maestros se lo pidieran. Para rematar, la maestra sentenció: "Para morir nací y quiero morir con un epitafio: «Aquí yace una guerrera y como guerrera murió»". Fue un desafío que el nuevo presidente no toleró.

Para que no quedaran dudas, el 27 de febrero de 2013 el presidente en persona, en cadena nacional, sentenció que nadie estaba por encima de la ley y que con la reforma educativa (no mencionó a la señora Gordillo) se llegaría hasta las últimas consecuencias; y remató con lo que nunca falta en piezas oratorias de ese calibre: "dentro del Estado de derecho y con irrestricto respeto a la autonomía sindical" (*Excélsior*, 2013). Ese trance "domesticó" a la camarilla mayor del SNTE. Juan Díaz de la Torre, quien era el segundo de a bordo, tomó el mando, pero siempre sujeto a los dictámenes de la Secretaría de Gobernación (Segob) y de la SEP.

El hecho provocó a las fuerzas disidentes dentro del Sindicato, que se prepararon para una lucha prolongada y declararon que se opondrían a las reformas laboral y educativa. Si bien esas fuerzas ya habían mostrado su rechazo, en la etapa posterior radicalizaron aún más su postura al cambio constitucional, justo cuando se encontraban en el horno nuevas leyes y mudanzas en la LGE.

Parece obvio que el gobierno de EPN quiso incorporar elementos del proyecto internacional de reforma educativa que pregona la teoría de la cultura mundial, pero primero tuvo que lidiar con los conflictos internos derivados de una estrategia que los fieles del Sindicato siguieron por décadas: la colonización del gobierno de la educación básica (Ornelas, 2012). A juzgar por los hechos ocurridos durante los

primeros meses de gobierno, la política mexicana determinó la agenda, aunque no en la línea de la tendencia mundial: los procesos locales tomaron la batuta y la política de enfrentamiento arrojó resultados palpables.

La estrategia del gobierno para lidiar con el primer paquete de reformas fue exitosa. Representó un paso adelante en la reconquista y centralización del poder. La reforma no es la solución a los problemas de la educación, pero sienta las bases de un arreglo burocrático diferente, donde los poderes legales y legítimos tienen el dominio sobre el sistema escolar. En contrapartida, les resta aún más autonomía a los estados; es una reforma centralista. Probablemente la educación no cambie con ello, pero es posible que se cimenten las bases sobre las que se edificarán los asuntos que en realidad inciden en su calidad y equidad. Por lo pronto, hay variaciones en la política y en la Constitución; se ratifican los principios que prometen un nuevo tipo de arreglos institucionales.

Principios e intereses

Muchos políticos que participan del mando del sistema educativo mexicano no guían su conducta por lo que Max Weber denominó la ética de la convicción, sino por la de la conveniencia; tampoco son devotos de la ética de la responsabilidad. Porciones extensas de las burocracias oficial y sindical se orientan por intereses, no por principios. No obstante, en sus piezas oratorias casi siempre se ponen los principios por delante. A pesar de que en México no existe una filosofía pedagógica robusta, la Constitución contiene principios filosóficos de cierto calado que, para los fines de una reforma profunda, valdría la pena que se tomaran en cuenta.[6]

El artículo 3.º condensa tres tipos de principios filosóficos que se complementan de manera armónica. Primero, los que se refieren a la organización política y jurídica, que emergieron de condiciones domésticas. Segundo, los principios que elevan los valores y derechos fundamentales de las personas, importados de una corriente mundial que se inauguró con la Revolución francesa. Y tercero, un principio doctrinario que es un bastión del Estado secular: la educación laica. La noción de *mérito* brota como un nuevo principio.

En primer lugar, el artículo 3.º establece una noción de avanzada al apuntar que la educación que imparta el Estado será democrática: "[...] considerando a la democracia no solamente como una estructura jurídica y un régimen político,

[6] En mi libro, *El sistema educativo mexicano* (Ornelas, 1995), dedico un capítulo al análisis de estos principios fundamentales.

sino como un sistema de vida fundado en el constante mejoramiento económico, social y cultural del pueblo" (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos [CPEUM], 2013).

Postulado loable el anterior, sin embargo, los intereses cotidianos de burócratas, líderes sindicales, docentes, padres de familia y todos los actores políticos, lo convierten en un afán inalcanzable. Aunque el principio es robusto, induce a pensar alternativas y a bregar por ese tipo de educación.

El texto acaso fue inspirado por las ideas de John Dewey, quien también previó la subversión de los principios por intereses particulares.

> Una democracia es más que una forma de gobierno; es primariamente un modo de vivir asociado, de experiencia comunicada justamente [...] La democracia y la educación aseguran una liberación de las capacidades que permanecen reprimidas en tanto que las incitaciones a la acción sean parciales, que tienen que serlo en un grupo que en exclusivismo suprime muchos intereses. (Dewey, 1995, p. 82)

Grupos de burócratas, por una parte, y camarillas sindicales, por la otra, han considerado a la educación pública como de su propiedad exclusiva y han descartado de su gobierno al resto de la sociedad.

En segundo lugar, el mismo artículo 3.º de la Constitución refrenda que uno de los fines de la educación es infundir en los educandos el respeto a los derechos humanos y la conciencia de la solidaridad internacional, la independencia y la justicia, así como la libertad de creencias; valores que se supone deberá impulsar el sistema educativo, en congruencia con los afanes de la democracia. Mas, de nuevo, intereses particulares hacen nugatorios esos principios. Como lo ha demostrado en abundancia la investigación educativa, la educación pública (y la privada también), en lugar de impulsar los derechos humanos por medio de la experiencia democrática, permite que las escuelas tengan una estructura jerárquica, burocrática y rutinaria. Los valores de justicia y libertad, si acaso, forman parte de la retórica, no de la práctica.

En tercer lugar, en su parte doctrinaria, la Constitución establece que la educación que imparta el Estado será laica y, por tanto, se mantendrá por completo ajena a cualquier doctrina religiosa. Principio que se ha sostenido a pesar de múltiples embates en su contra.

No obstante la importancia de los conceptos de *laicismo* y *laicidad*, éstos permanecen ajenos a los debates sobre la reforma actual; se dan por sentado y se asumen compartidos. Son, como diría Dewey, una experiencia comunicada

conjuntamente por bastantes grupos sociales. Mas no estaría mal que se dejara en claro que la educación laica no implica que deba ser antirreligiosa, pero sí que la escuela no sea el lugar dónde se deba enseñar religión.

Entre los vicios del corporativismo sindical se encuentran las relaciones clientelares que se establecieron desde que se expidió el Reglamento de las Condiciones Generales de los Trabajadores de la Secretaría de Educación Pública, en 1946. Ese pacto instituyó el control del SNTE sobre los puestos de trabajo y todo lo que se asociara a ellos: del ingreso a la administración de las jubilaciones, de la gerencia de las relaciones laborales a la asignación de tareas específicas y, lo más importante, el control vertical de los trabajadores. Todo ello generó una cultura patrimonialista y clientelar (vale más una "palanca" que saber hacer las cosas o poseer credenciales) que persiste a pesar de los avances de la democracia en otros terrenos. El concepto de "mérito" se degradó a "hacer méritos" sindicales.

Uno de los puntos implícitos en la reforma constitucional y en la Ley General de Servicio Profesional Docente (LGSPD) que reglamentará la parte nueva de la fracción III del artículo 3.º, es que el Estado trata de elevar el concepto de mérito a un principio básico de la educación mexicana, aunque la palabra no aparezca en el texto constitucional. Si esa ley sigue el espíritu de la reforma, implicará la derogación del Pacto de 1946, que es como la Coalición Ciudadana por la Educación denomina al reglamento de las condiciones de trabajo. Lo mismo significan las tareas que la Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación le asigna, como un órgano constitucional con autonomía. Tal vez estas reformas y adiciones a la Constitución sí acarreen en su seno la semilla de cambios institucionales en el gobierno de la educación básica.

Si bien los adversarios políticos siempre enarbolan principios, parece obvio que lo hacen en defensa de sus intereses. En ocasiones, los intereses de los contendientes son legítimos, en otras son lo contrario.[7] Hay dos variaciones principales en el concepto de *legitimidad*. Una rousseauniana que establece que un gobierno es legítimo cuando emana de un contrato social donde los ciudadanos otorgan poder al gobernante y ceden parte de su soberanía. En las democracias esa legitimidad se adquiere mediante el voto popular. El concepto weberiano de legitimidad establece que un gobierno es legítimo si su hacer político y administrativo es eficaz (entrega de resultados) y se gana la credibilidad de la ciudadanía (Merquior, 1980). "Esas variantes se enfocan al estudio del poder legítimo y formal, pero hay poderes

[7] En mi libro, *Política, poder y pupitres: crítica al nuevo federalismo educativo* (Ornelas, 2010), defino el concepto de *legitimidad* y sus variantes. En este texto sólo presento un resumen apretado de esa discusión.

que surgen de pactos ilegales, de movimientos de masas, de grupos de presión [o de camarillas] y de deformaciones de los arreglos institucionales formales" (Baldridge, 1978, pp. 30 y 31).

Por ejemplo, el poder que el SNTE ganó por medio de la colonización fue (y es) ilegítimo. No obstante, por medio de pactos, ya formales, ya discretos, su poderío se institucionalizó. Devino en un poder dentro del poder del Estado, que incluso lo rebasó en coyunturas políticas; por ejemplo, con la firma de la ACE.

Desde una perspectiva rousseauniana, el gobierno de Peña Nieto es legítimo, surgió del dictamen de las urnas; e*rgo,* los intereses que defiende tienen grados altos de legitimidad, mas con su hacer político al comienzo de su gobierno, esa legitimidad se acrecienta. La búsqueda de "un gobierno eficaz" y el Pacto por México, la iniciativa de reformas a la Constitución y las acciones emprendidas para lidiar con el conflicto le otorga cierto margen de credibilidad ante los ciudadanos.

Cambio institucional

Entre los autores neoinstitucionalistas no hay un acuerdo contundente acerca de qué son las instituciones ni sobre cómo se puede examinar si una determinada acción política puede provocar cambios en ellas. Las dos corrientes analíticas que inspiran el análisis de este ensayo proveen elementos para la discusión. Aunque con diferencias de fondo, ambas coinciden en que las modificaciones en las reglas del comportamiento político provocan cambios en las instituciones. Para los teóricos de la cultura mundial, como los citados John Meyer y Francisco Ramírez, las reglas del cambio se dictan por el ambiente internacional y los actores locales se adaptan a él. Para la versión contraria, las condiciones políticas y las relaciones de poder en el Estado nación forjan las reglas del juego, aunque puedan pedir prestados proyectos y nociones del orden global (Steiner-Khamsi, 2012).

El concepto de *institución* tiene usos múltiples; depende de quien lo esgrime y del objeto de estudio. Las instituciones son regularidades duraderas que enmarcan la acción humana en situaciones estructuradas por reglas, normas y estrategias compartidas, así como por el mundo físico. Para autores cercanos a la ciencia política y al derecho, la noción de institución evoca el imperio de la ley, el establecimiento de normas y grados de legitimidad otorgados por la sociedad (Crawford y Ostrom, 1995). Hay otras acepciones en la literatura especializada, pero ésta es la que uso en el presente ensayo. No obstante, el enfoque neoinstitucional no es satisfactorio del todo. Su falla principal reside en que se aplica al análisis de las *policies*

o estrategias gubernamentales, en detrimento del análisis de las fuerzas políticas y sus pugnas por el poder. Por ello complemento el análisis con el examen de las relaciones de poder.

A juzgar por el acto del lunes 10 de diciembre de 2012 en el Museo Nacional de Antropología, el presidente Peña Nieto en verdad quería que el Estado retomara la rectoría de la educación. Acorde con el simbolismo que aspiraba a controlar, el acto fue una ceremonia impecable donde se notó el poder del presidente, escoltado por los líderes de los dos mayores partidos de la oposición, firmantes del Pacto por México. Su presencia fue el foco, hubo orden y, en el presídium, estuvieron quienes debían estar. No hubo representante del Sindicato, aunque se presume que la señora Gordillo había sido invitada (*Reforma*, 2012).

La iniciativa de reformas a los artículos 3.º y 73 de la Constitución fue un golpe al corazón del antiguo pacto corporativo, mas no significaba que el Sindicato moriría. El Congreso procesó la iniciativa con celeridad, le hizo algunas adiciones, una sin sentido y hasta demagógica. Me refiero al párrafo de la fracción II del artículo 3.º: "[La educación que imparta el Estado] será de calidad, con base en el mejoramiento constante y el máximo logro académico de los alumnos".

El ministro de la Suprema Corte de Justicia de la Nación, José Ramón Cossío, se unió al coro de alabanzas y le concedió dotes excepcionales a esta edición:

> El primero es la introducción de una garantía de la calidad educativa de carácter obligatorio que, evidentemente, imparta el Estado [...] Es decir, si las personas tienen un derecho a la educación y ésta debe ser de calidad, en lo subsecuente pueden exigir mediante distintas instancias jurídicas, que a ellos o a sus hijos se les debe otorgar educación con calidad. (*El Universal*, 2013)

Lo mismo pudiera decirse de la garantía establecida en el artículo 3.º acerca de la obligatoriedad, vigente desde 1917, pero no hay forma de hacer que ese derecho sea "exigible". Como Maurice Joly lo argumentó en palabras de Maquiavelo: "Habréis creado derechos que, para la masa popular, incapacitada como está de utilizarlos, permanecerán eternamente en el estado de meras facultades" (Joly, 2009, pp. 34 y 35).

No obstante, se puede refrendar el punto del ministro Cossío de que: "Lo que finalmente parece estar en la reforma es que los estudiantes y, a partir de ahí, los egresados de nuestros centros educativos, son un fin en sí mismo"

Una vez aprobada la reforma constitucional, otro acto en el Palacio Nacional reflejó la importancia que el presidente y sus aliados otorgaron a la reforma. Una ceremonia donde el presidente anunció que firmaba el decreto de reformas

a la Constitución y que éstas se publicarían al día siguiente. La novedad: con ella el Estado disminuyó el poder del SNTE, le quitó el control sobre las plazas y otorgó mayores facultades al Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE] (*Diario Oficial de la Federación*, 2013).

El derecho plantea que se dotará de autonomía constitucional al INEE. La nueva fracción IX del artículo 3.º propuesta está llena de tópicos que deberían asentarse en leyes secundarias. Bastaría con definir, en la Constitución, los fines y principios filosóficos en los que éstos se fundan (por ejemplo, no se menciona la "imparcialidad", que debería ser uno de los atributos sobresalientes), así como establecer que el INEE se regirá por una Junta de Gobierno, y mencionar su composición. Pero la parrafada que sigue le agrega palabras a la Constitución, no valor. Parece que la prisa le ganó a la cordura. La reforma al artículo 3.º de la Constitución establece que: "Los integrantes de la Junta de Gobierno deberán ser personas con capacidad y experiencia en las materias de la competencia del Instituto y cumplir con los requisitos que establezca la ley [...]" (CPEUM, 2013).

Todavía no había ley que estableciera los requisitos, pero los integrantes de la Junta fueron designados por el Senado el 25 de abril de 2013. ¡Tiempo mexicano!

El proceso de designación fue pulcro. El secretario Emilio Chuayffet pidió a los miembros del Consejo Mexicano de Investigación Educativa que le proporcionaran nombres de expertos con calidad intelectual y moral para incluirlos en las cinco ternas que el presidente Peña Nieto enviaría al Senado. No hubo sorpresas, los 15 integrantes de aquellas ternas eran personas honorables e investigadores de reconocida calidad. Los cinco designados: Eduardo Backhoff, Teresa Bracho, Gilberto Guevara, Sylvia Schmelkes y Margarita Zorrilla, reúnen las características que la futura ley les exigirá. Todos son diligentes, tienen dotes de liderazgo, disfrutan del respeto de sus colegas y poseen experiencia en la política y evaluación educativas; además, cuentan con una producción académica sobresaliente.

Los desafíos que el nuevo INEE y su flamante Junta de Gobierno tienen por delante son gigantescos. Si el anteproyecto de la Ley General del Servicio Profesional Docente se aprueba en los términos que propone la SEP, la Junta tendrá que diseñar y expedir los lineamientos con el fin de que las autoridades educativas puedan organizar los concursos de oposición para el ingreso al servicio docente y para ser directores de escuela o supervisores; evaluar el desempeño de docentes, directores y supervisores; determinar los niveles de ejecución para esos mismos actores; validar los estándares para diferentes tipos de entornos; diseñar los

perfiles de los evaluadores; así como capacitar, acreditar y vigilar la aplicación de las evaluaciones para el ingreso, la promoción, el reconocimiento y la permanencia en el servicio.

Cuatro de los cinco integrantes de la Junta de Gobierno tuvieron que ver con el viejo INEE. Tienen experiencia y eso cuenta a su favor; no habrá improvisación. Pero también se corre el riesgo de que pretendan replicar en los nuevos tiempos los usos del viejo instituto, un ente académico alejado de la toma de decisiones. La reforma constitucional y las leyes que se avecinan le otorgan "dientes" al instituto, y allí reside su potencial de promover cambios institucionales con el fin de que la educación mejore.

La reforma que contiene un potencial seguro para el cambio institucional establece el Servicio Profesional Docente. Con una adición de tres oraciones a la fracción III del artículo 3.º, la reforma sentencia el fin de la herencia y compraventa de plazas del magisterio, a la vez que ratifica la preponderancia del mérito sobre las razones patrimonialistas. Ésta predica:

> Adicionalmente, el ingreso al servicio docente y la promoción a cargos con funciones de dirección o de supervisión en la educación básica y media superior que imparta el Estado, se llevarán a cabo mediante concursos de oposición que garanticen la idoneidad de los conocimientos y capacidades que correspondan. La ley reglamentaria fijará los criterios, los términos y condiciones de la evaluación obligatoria para el ingreso, la promoción, el reconocimiento y la permanencia en el servicio profesional con pleno respeto a los derechos constitucionales de los trabajadores de la educación. Serán nulos todos los ingresos y promociones que no sean otorgados conforme a la ley. (LGSPD, 2013, p. 2)

Y luego agrega una frase al comienzo de la fracción XXV del artículo 73: "Para establecer el Servicio Profesional Docente en términos del artículo 3.º de esta Constitución".

La innovación será el encubrimiento del Estado evaluador, como lo pronosticó Guy Neave:

> El Estado evaluador es así una racionalización y una redistribución general de funciones entre el centro y la periferia, de manera tal que el centro conserva el control estratégico global, por medio de palancas políticas menores en número, pero más precisas, constituidas por la asignación de *misiones*, la definición de metas para el sistema y la operación de criterios relativos a la *calidad del producto*. (Neave, 1990, p. 8; énfasis en el original)

En los proyectos de las leyes reglamentarias se perfila mejor el diseño del cambio institucional esperado, casi en los mismos términos que lo planteó Neave.[8] El primer indicio del cambio institucional que vendrá se perfila en la propuesta de reformas al artículo 12 de la LGE, que expresa las facultades exclusivas del gobierno central. La nueva fracción X, establece:

> Crear, regular, coordinar, operar y mantener actualizado el Sistema de Información y Gestión Educativa, el cual estará integrado, entre otros, por el registro nacional de emisión, validación e inscripción de documentos académicos; las estructuras ocupacionales; las plantillas de personal de la escuelas; los módulos correspondientes a los datos sobre la formación, trayectoria y desempeño profesional del personal, así como la información, elementos y mecanismos necesarios para la operación del sistema educativo nacional. Este sistema deberá permitir a la Secretaría una comunicación directa entre los directores de escuela y las autoridades educativas. (LGE, 2013, p. 3)

Luego, un nuevo párrafo a la fracción VI del artículo 13, que regula las atribuciones de los estados, complementa: “Las autoridades educativas locales participarán en la actualización e integración permanente del Sistema de Información y Gestión Educativa, mismo que también deberá proporcionar información para satisfacer las necesidades de operación de los sistemas educativos locales” (LGE, 2013, p. 4).

El primer efecto que se nota en estas cláusulas es su centralismo. Las autoridades locales se conciben no tanto como acompañantes, sino como dependientes (sin soberanía) de la SEP y recolectoras de información. Mas lo que sobresale es el golpe al sistema tradicional del control de plazas que ejercía el Sindicato. Se hará un registro detallado de dónde y en qué trabajan los maestros, se sabrá con mayor certidumbre cuántos son y dónde se encuentran los comisionados, asimismo, se registrarán las credenciales de los docentes en servicio. Es un adelanto en materia

[8] Al momento de escribir estas líneas sólo estaban disponibles los anteproyectos de reformas que elaboró la SEP y que entregó a los integrantes del Pacto por México, con el fin de ceder a los partidos políticos el “privilegio” de que envíen (con las modificaciones que consideren pertinentes) las iniciativas al Congreso. Para el análisis que sigue, me baso en los borradores que presentó la SEP de reformas a la Ley General de Educación y en sus propuestas de la Ley General de Servicio Profesional Docente y Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (*El Universal en línea*, 2013).

de transparencia y rendición de cuentas. También es una respuesta a la demanda reiterada de la asociación civil Mexicanos Primero, que hizo del padrón de maestros su causa y casi su razón de ser.[9]

La modificación que la SEP propone al artículo 21 de la LGE complementa la idea del *Estado evaluador*: "Para ejercer la docencia en instituciones establecidas por el Estado, los maestros deberán satisfacer los requisitos que, en su caso, señalen las autoridades competentes, y para la educación básica y media superior deberán observar lo dispuesto por la Ley General del Servicio Profesional Docente". Esta ley, en los hechos, deroga al antiguo Reglamento de las Condiciones Generales de Trabajo que regía las relaciones laborales de los docentes y que, entre otros asuntos, dejaba que el Sindicato administrara los puestos de director de escuela y supervisor de zona. Con estas prescripciones, el gobierno podría retomar la rectoría de la educación, además de dar respuesta a la demanda principal de la Coalición Ciudadana por la Educación: desmantelar el Pacto de 1946.[10]

Las reformas a la LGE también proponen "misiones", como regular la venta de alimentos en las escuelas, educar a padres y maestros en el respeto a los derechos humanos de los niños, así como promover la autonomía escolar. En una adición al artículo 25, el anteproyecto establece, de manera categórica, la parte fundamental para que los estados se adhieran a la SEP en la tarea de sancionar a los trabajadores de la educación que realicen huelgas: "En caso de suspensión de labores sin que medie causa justificada, el gobierno federal podrá reducir las aportaciones destinadas a la entidad federativa en la parte correspondiente".

El anteproyecto de reformas a la LGE deroga la fracción XII del artículo 75 (que tipificaba las infracciones y establecía las sanciones a quienes las cometieran)

[9] Mexicanos Primero es una asociación civil que se constituyó en 2005 con el ánimo de influir en la política educativa. En su consejo participan grandes empresarios y se financia con donaciones. Su lema es "Sólo la calidad cambia a México". En un principio trató de mantener relaciones con la SEP y el SNTE, sin embargo, al no ser aceptadas sus propuestas, su táctica se fue radicalizando, y de la búsqueda del diálogo pasó a la crítica activa. Hizo del padrón de maestros su divisa de combate y, gracias a su actividad en los medios, tiene una gran capacidad de difusión. El SNTE y otros grupos acusan a esta asociación de ser una filial de Televisa. Con el Censo de Escuelas, Maestros y Alumnos de Educación Básica y Especial que levantará el Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI), la asociación verá coronada una de sus principales demandas. Recuperado de http://www.mexicanosprimero.org/

[10] La Coalición Ciudadana por la Educación es una asociación civil formada en 2010 por intelectuales y activistas políticos y sociales (la mayoría de tendencia socialdemócrata) con intereses en la educación. Con su campaña, "Muévete por la educación", la Coalición demanda: 1) mejorar la calidad de la educación, 2) cambiar el arreglo político corporativo que afecta de raíz al sistema educativo. Al mismo tiempo exige al Estado mexicano que en uso de sus atribuciones establezca un nuevo marco de relaciones laborales y un conjunto de reglas que superen el acuerdo corporativo y establezcan un modelo democrático y transparente; la Ley General del Servicio Profesional Docente satisfará esta demanda principal. Recuperado de http://porlaeducacion.com/

que estipula: "Las disposiciones de este artículo no son aplicables a los trabajadores de la educación, en virtud de que las infracciones en que incurran serán sancionadas conforme a las disposiciones específicas para ellos" (LGE, 2013, p. 13).

Según Pablo Latapí: "Con estas increíbles líneas quedó consagrada en la ley la impunidad [...] Se trata de una aberración jurídica que queda como estigma de quienes la propusieron y la aprobaron" (Latapí, 2003, pp. 331 y 332).

Si las reformas se aprueban, todo mundo será sujeto de sanciones, incluso hasta con la separación de su cargo, el pago de multas o el resarcimiento de daños, como se establece en el anteproyecto de la LGSPD.

El gobierno es ambicioso. El anteproyecto de la LGSPD promete cambios que no sólo perfilarán la supremacía del Estado evaluador, sino que acabarán con una rutina institucional fundada desde 1946, y que se tradujo en que el SNTE colonizara a la SEP y a las dependencias encargadas de conducir la educación en los estados y, con ello, encumbrara a caciques que acumularon poderes inmensos (entre ellos, la señora Gordillo), casi sin límites. El perfil del cambio se nota desde el artículo 2.º, que precisa los conceptos y al mismo tiempo asigna metas y define criterios de evaluación. Como lo manda la Constitución, todas las plazas de nueva creación, las vacantes por cualquier motivo y los puestos de dirección y supervisión serán ocupados mediante concursos de oposición; igual proceso seguirá la promoción y permanencia en el sistema educativo. El INEE fijará los criterios de evaluación, guiará en el proceso a las autoridades educativas y certificará a los evaluadores.

Los golpes duros al corporativismo se encuentran en la administración de la asignación de plazas por las autoridades "con estricto apego al orden de prelación de los sustentantes que resultaron idóneos en el concurso" (artículo 6). El artículo 2.º asienta que la definitividad de las plazas no será automática, sino que habrá que hacer méritos en el trabajo, los cuales serán evaluados conforme a los criterios que asigne el INEE.

> En razón de su temporalidad [la plaza] podrá ser:
>
> - Inicial. Es el nombramiento que se otorga por un plazo de hasta tres años al personal que está sujeto a un periodo de inducción en términos de lo previsto por esta ley.
> - Provisional. Es el nombramiento que cubre una vacante temporal mayor a seis meses.
> - Por tiempo fijo. Es el nombramiento que se otorga por un plazo previamente definido.
> - Definitivo. Es el nombramiento que se da por un plazo indefinido. (Ley General del Servicio Profesional Docente, 2013, p. 3).

El nombramiento de director de escuela también dejará de ser definitivo, y se someterá a concurso. Los ganadores del concurso tendrán un plazo de iniciación de dos años y, tras una evaluación rigurosa, los aspirantes podrán obtener el nombramiento definitivo, no sin antes haber cursado programas de liderazgo y administración escolar, que las autoridades deberán ofrecerles. En otros artículos, el anteproyecto trata acerca de las condiciones de permanencia en el trabajo (capítulo VII), y en el caso particular de que el desempeño de los directivos no sea satisfactorio, habrá cursos de recuperación que éstos deberán tomar si desean permanecer en sus puestos. Por otra parte, se define por primera vez en un documento oficial lo que debe entenderse por "asesor técnico-pedagógico", describe sus tareas y apunta a que la adscripción a este puesto también se hará por concurso.

Además, el anteproyecto menciona que se acabará con la Carrera Magisterial (aunque no la mencione por su nombre) y se establecerán diversos estímulos temporales y permanentes, conforme a reglas por definir. Es de esperarse que desaparezcan las comisiones SEP-SNTE que, debido a la colonización, son SNTE-SNTE, y que hasta la fecha son garantes de la corrupción que reina en ese esquema de incentivos.

El asunto más contundente respecto al cambio de reglas, que generará rutinas de diferente naturaleza, se encuentra en el capítulo de responsabilidades y sanciones. El artículo 63 fija las primeras responsabilidades, y en los subsiguientes artículos se afirma la rendición de cuentas y sanciones rigurosas; léase al respecto:

> Quienes participen, autoricen o efectúen algún pago al personal de nuevo ingreso o que ha sido objeto de promoción o reconocimiento, tendrán la obligación de verificar, en cada caso, que dicho personal está en los registros oficiales que deberá emitir y actualizar la autoridad competente; de lo contrario, incurrirán en responsabilidad y serán acreedores a la sanción económica equivalente al monto del pago realizado indebidamente y a la separación del servicio público sin responsabilidad para la Autoridad Educativa o para el Organismo Descentralizado, y sin necesidad de que exista resolución previa del Tribunal Federal de Conciliación y Arbitraje o sus equivalentes en las entidades federativas. (LGSPD, 2013, p. 30)

La promoción de las reformas de 2013 se debe a las condiciones políticas locales y a la colonización que el SNTE hizo del gobierno de la educación básica. No obedece a una tendencia de la cultura mundial ni a una imposición del BM o de otros organismos internacionales; aunque haya pedido prestadas nociones y conceptos del mundo global, en particular de la OCDE. Incluso, sería una medida de supervivencia de un gobierno emergente y una prueba de que éste y los partidos signatarios del Pacto por México pueden empujar por otras "reformas estructurales".

Por ello, la propuesta de la LGSPD es radical en sus planteamientos; si se aprueba en los términos planteados —al igual que si se autorizan los anteproyectos de reformas a la LGE y la Ley del INEE—, el Estado evaluador será el rector de la educación nacional. Asimismo, si esas expectativas se cumplen, habrá un cambio institucional firme y con rumbo.

Las instituciones del Estado, sin embargo, tendrán que hacer frente a la oposición de quienes sacaron provecho, como diría Maquiavelo, de los estatutos antiguos. La última palabra no está dicha aún.

Protesta contra las reformas

Aunque pareciera que la reforma marcha por carriles bien aceitados y con los vientos a favor, los beneficiarios del antiguo pacto corporativo se oponen a perder lo ganado en las décadas de colonización del gobierno de la educación básica. La oposición abrió dos frentes, uno comandado por la señora Gordillo en persona, y el otro, por un conjunto de fuerzas disímbolas, sin un liderazgo homogéneo pero unificado por su preferencia a la acción directa, a la protesta violenta y al uso de un lenguaje agresivo e insultante. Estos últimos se agrupan en la CNTE.

Las camarillas encabezadas por la que capitaneaba Elba Esther Gordillo, así como las disidentes de Guerrero, Michoacán y Oaxaca, tenían un incentivo poderoso para mantenerse en lucha: era mucho lo que perderían. La reforma constitucional les quitará el control de las plazas, y temen, con fundada razón, que debido a la presión social, en las leyes reglamentarias les arranquen más privilegios. Por ejemplo, con el mencionado censo de maestros, alumnos y escuelas, se podría descubrir dónde se esconden los comisionados políticos; o si se deroga el Reglamento de las Condiciones Generales de Trabajo de la SEP, sería el acabose del pacto corporativo entre el régimen y el Sindicato. Las camarillas del SNTE deseaban proteger tal pacto, y para ello buscaron el amparo de la base de maestros, aunque con estrategias diferentes. El gobierno lidió rápido con la táctica de la señora Gordillo, sin embargo no sabe —o aparenta no comprender— cómo frenar y subordinar a las otras corrientes.

Por la vía del neocorporativismo

Desde que se mandó al Congreso la iniciativa de reformas constitucionales, la señora Gordillo endureció su lenguaje. Fiel a su estilo, utilizó las armas del neocorporativismo, el chantaje y la amenaza (Rubio y Jaime, 2007), y lo hizo disfrutando de altos grados de autonomía política del gobierno, aunque buscaba

acercarse al presidente. Sin embargo, al no obtener la respuesta esperada, alineó a las camarillas subordinadas y comenzó una oposición sistemática a la reforma constitucional, porque amenazaba "la permanencia" de los trabajadores en sus puestos. Las camarillas sindicales no estaban (ni están) de ninguna manera maniatadas. Tienen a su servicio una organización de alcance nacional que llega a cada escuela de educación básica del país, recursos económicos abundantes y experiencia para poner en acción a numerosos maestros y padres de familia, en especial en regiones marginadas.

En contraste con la de tiempos electorales, esa movilización no apoyaba a un candidato o promovía algún programa; fue una lucha para preservar las canonjías. Sin embargo se hacía con embustes, ya que se buscaba engañar a los docentes y sembrar miedo. "Apoyamos la reforma", decía Juan Díaz de la Torre, el secretario general ejecutivo del SNTE (*Excélsior*, 2013). Otros dirigentes argüían que el SNTE "siempre ha luchado por elevar la calidad de la educación, lo que defendemos son los derechos laborales de los maestros, y la evaluación amenaza con quitarles sus plazas a quienes no aprueben los exámenes". En algunas partes, "el *tsunami* del SNTE" (frase acuñada por una maestra de Ciudad Juárez, Chihuahua) llegaba al centro de trabajo con formatos listos para la firma de los maestros, éstos entregaban una fotocopia de su credencial de elector y se les pedía dinero para promover el amparo contra la reforma laboral o la reforma educativa; ni siquiera se ponían de acuerdo (testimonio de una maestra frente a grupo, 11 de febrero de 2013).

Por otra parte, era notorio que esos grupos sí tenían una estrategia nacional, la Jornada Nacional por la Defensa de la Escuela Pública y sus Maestros, después rebautizada como la Jornada por la Defensa de la Educación Pública y de los Derechos de los Profesionales del Magisterio. Los delegados del Comité Ejecutivo Nacional (puros comisionados) eran dinámicos y convocaban a reuniones, diseñaban acciones, prometían recompensas a quienes se adhirieran a su Jornada, intimidaban a los tibios o desafiaban a quienes no estuvieran de acuerdo con ellos. Fue una campaña en forma que crecía en intensidad entre enero y febrero de 2013.

La campaña comenzó con brío: publicidad en la radio, repartición de volantes y conexión con otros grupos. La línea de ataque de la camarilla hegemónica del SNTE quedó perfilada con precisión en un folleto que se comenzó a distribuir alrededor del 10 de febrero, "¿Por qué luchamos hoy?". Este pequeño panfleto dejaba atrás la demanda única que manejaba Elba Esther Gordillo todavía unos días atrás: la permanencia de los docentes en sus puestos y la cuestión laboral. Los grupos se lanzaron a fondo contra todo: la evaluación de los docentes (y por asociación, contra

el nuevo INEE); el Servicio Profesional Docente; el censo de maestros, alumnos y escuelas; la autonomía escolar y hasta contra las escuelas de tiempo completo, que poco tiempo atrás era una de sus banderas.

Esos grupos se cubrieron con el manto del nacionalismo y acusaron al gobierno de abandonar el modelo de educación humanista plasmado en la Constitución de 1917 para echarse en brazos de la OCDE, el BM y el FMI. Este conjunto invocó al fantasma de la privatización y auguraban que el gobierno (de Peña Nieto, por supuesto, aunque evitaban mencionar el nombre del presidente) quería hacer un gran negocio de las escuelas. Con ese folleto, la camarilla de la señora Gordillo, hasta entonces hegemónica en el Sindicato, puso sus cartas sobre la mesa.

Esta camarilla y sus grupos subordinados presentaban "la cara bonita"; no hicieron paros, quizá estaban preparando el terreno para llegar a una huelga nacional. El propósito era frenar posibles ataques a sus santuarios en la legislación secundaria que reglamentó los artículos 3.º y 73 de la Constitución. Por ejemplo, si mediante el censo de docentes que levante el INEGI se encontrara que hay maestros que no están en las escuelas ni en tareas técnicas o de asistencia administrativa, se colegirá que no cumplen con su labor; *ergo*, su contrato puede rescindirse. Por este motivo los sindicalistas argumentan que las leyes atentan contra la estabilidad del empleo.

La CNTE es el brazo ejecutor de presiones ilegales: paros (que afectan a los niños y los padres de familia) y marchas, con el consiguiente caos que provocan en ciudades y carreteras. Aunque no hubiera concierto (al menos en público) entre las camarillas disidentes y las que eran fieles a la señora Gordillo, ambas estaban unidas por intereses comunes. Deseaban (y todavía desean) seguir manteniendo el monopolio de la representación y de la distribución de dispensas, así como del disfrute de canonjías.

La propaganda y los amagos de movilización que emprendió la señora Gordillo se frenaron con su encarcelamiento. El gobierno actuó con rapidez y eficacia al aprehender a la presidenta vitalicia, poner a su segundo al mando del Sindicato y disciplinar esa fuerza.

De ser cierto lo que Juan Díaz de la Torre confesó a sus camaradas (es decir, que sobre ellos penden averiguaciones acerca de los fondos que la señora Gordillo dilapidó) y habiendo negociado la sucesión de ella en la Secretaría de Gobernación, era de esperarse que el presidente obtendría éxito en un plazo breve (*Reforma*, 2013). El propósito de Díaz de la Torre fue consolidarse como el nuevo jefe; por ello era previsible que "se portara bien". Hoy el SNTE tiene un Comité Ejecutivo Nacional dócil a los dictados del gobierno, no muestra oposición

a las reformas legales; por el contrario, las apoya (*Reforma*, 2013). Con ello, la SEP (como no había sucedido en muchos años) es la primera en la discusión del pliego petitorio del Sindicato. Lo más importante: se acabará con la doble negociación y los gobernadores respirarán algo de tranquilidad; con excepción de Gabino Cué, gobernador de Oaxaca (quien es prisionero de la sección 22); Heladio Aguirre, de Guerrero; Jesús Reyna (el gobernador interino), de Michoacán; y en menor medida, Manuel Velasco, de Chiapas. En esos estados, los maestros organizados en la CNTE ofrecen una resistencia firme, con huelgas (o amagos de paros) y hasta con violencia.

Por el flanco izquierdo

Al quedar fuera de circulación la señora Gordillo y su camarilla disciplinada, la CNTE tomó la batuta de la oposición a las reformas, y dio continuidad, con más arrestos, a una campaña que había iniciado desde antes de que se anunciaran los reajustes. La campaña fue bien orquestada. A partir de febrero y hasta el 1 de mayo de 2013 (fecha de cierre de este análisis), los periódicos registran marchas a lo largo del país, protestas frente a las legislaturas locales y paros en las escuelas de algunos estados como Oaxaca, Michoacán y Guerrero. El propósito es claro: en el caso de que no se pueda negociar en condiciones ventajosas para esas camarillas, preparar el ambiente para llegar a una huelga nacional.

En las *Cartas a Tito Livio*, Maquiavelo "[...] hace el análisis de la sabiduría de las masas cuando luchan por una causa justa o se sublevan contra un príncipe sátrapa. Pero cuando gobiernan las leyes y no los príncipes, los movimientos de masas 'no reguladas' tienden a cometer errores o a defender banderas ilegales" (Machiavelli, 2003, p. 181).

Algo parecido sucede con la CNTE, cuyos orígenes se inscriben en páginas de gloria. Desde finales de la década de 1970, los maestros disidentes luchaban contra poderes superiores y la corrupción galopante dentro del SNTE, el cual estaba dominado por un grupo que restaba espacios y controlaba el hacer de los afiliados: la Vanguardia Revolucionaria del Magisterio. Los movimientos de masas a lo largo de la década de 1980 se coronaron con la derrota de aquella camarilla; pero en lugar de la "democracia sindical" —que era una de las consignas que aglutinaba a las masas descontentas—, vino la imposición de Elba Esther Gordillo. La maestra replicó y perfeccionó los métodos de control de docentes, al mismo tiempo que la corrupción galopó como nunca en la historia del Sindicato (Ornelas, 2008).

La CNTE, entonces, construyó bastiones de resistencia. Con tenacidad y jornadas de lucha de miles de maestros combativos, convencidos de la causa democrática, instituyeron nuevos mecanismos de regulación, como los Principios Rectores de la sección 22 del SNTE. Con su institucionalización, el movimiento de masas poco a poco abandonó sus demandas justas; se colocó en la misma posición que los líderes *charros*, como denominaba antes a sus adversarios. Al no abandonar la retórica de movimiento democrático, ni su denuncia contra la señora Gordillo, la disidencia magisterial confundía a muchos.

No que la crítica a la camarilla hegemónica del SNTE fuera incorrecta, sino que al interior de la CNTE se reproducían sus mismas prácticas o peores; como ejemplo de ello existe la Constancia de Participación Sindical, documento que se otorga a los trabajadores por su concurrencia a marchas y plantones. En aras de mantener privilegios para sus dirigentes y dividendos para los docentes de base, los disidentes hicieron de la virtud, sustento de canonjías. Veamos otro ejemplo: "Para acceder a un cargo en el Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca (IEEPO), el Gobierno del Estado exige que los aspirantes hayan participado al menos en el 80 por ciento de los paros, marchas y bloqueos a los que convoca la sección 22 de la Coordinadora y del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación" (*Excélsior*, 2013).

Con base en estrategias como manifestaciones o la toma de edificios públicos y negocios privados, los disidentes encontraron en la "doble negociación" oportunidades magníficas. Obtuvieron ganancias sustantivas, no sólo en Oaxaca, sino también en Guerrero y Michoacán. En Oaxaca, la sección 22 colonizó por completo el gobierno de la educación pública. Hoy como nunca, este grupo tiene de rodillas al gobernador, quien sin saber "para dónde hacerse", le concede todo cuanto puede; incluso pidió "tropicalizar" la evaluación de los maestros (Pallán, 2013).

La CNTE y otras corrientes inconformes amenazan con una huelga nacional, paralizan a las escuelas en sus territorios y se movilizan contra las reformas laboral y educativa. Pero esa resistencia ya no es para defender una causa justa. Sus apetencias son transparentes: "Los maestros se oponen a la reforma educativa porque acaba con sus privilegios, como la herencia de plazas, la nula evaluación docente y la asignación automática de nuevas plazas a estudiantes normalistas y a familiares de profesores en funciones" (Ornelas, 2013).

En Guerrero y Oaxaca, los maestros disidentes pugnan por leyes locales que contrarresten los efectos de las reformas constitucionales y los que se deriven de sus leyes secundarias. Las acciones de los maestros disidentes en Guerrero fueron virulentas: incluyeron la toma de la Autopista del Sol en dos ocasiones, la

destrucción y el saqueo de edificios públicos y los particulares de los partidos políticos que no apoyaron sus demandas, los bloqueos a comercios y la destrucción de bienes públicos. Durante marzo y abril de 2013, los periódicos mostraron fotos impresionantes, y la televisión, tomas dramáticas.

En Michoacán, los maestros disidentes pararon alrededor de 20% de las escuelas, y los estudiantes de las ocho escuelas normales del estado secuestraron autobuses y camiones de empresas privadas y causaron destrozos en varias ciudades. Los estudiantes normalistas demandan que se asignen 1200 plazas docentes de forma automática a los egresados de esas escuelas, a pesar de que la reforma al artículo 3.º de la Constitución lo prohíbe en forma expresa.

Las acciones de los disidentes radicales enojan a la ciudadanía. Aunque son pocas las veces que le piden al gobierno que utilice la "mano dura", padres de familia, empresarios, afectados, paseantes y ciudadanos comunes muestran su irritación. Luis de la Barreda, el primer defensor de los derechos humanos en el Distrito Federal, comentó:

> Lo que me aterra es pensar que niños mexicanos toman clases con esos profesores, a quienes han visto en la televisión destruir, bloquear, insultar, mentir, incendiar, pasar por encima de los derechos de terceros; pensar en lo que estos docentes han de enseñarles a esos alumnos respecto del comportamiento cívico, de las formas de hacer política, de los medios para plantear una demanda o una inconformidad; pensar que a esos niños les inyectan todos los días prédicas resentidas de que para defender los propios intereses —aun si son ilegítimos, sobre todo si son ilegítimos— se vale pisotear los derechos de los demás. (De la Barrera, 2013, p. 46).

Sin embargo, en contraste con lo que pasó con la señora Gordillo, donde nadie levantó su voz para protestar, ni sus allegados más cercanos, la CNTE tiene intelectuales orgánicos que se encargan de difundir sus acciones, justificar sus hechos y buscar que el movimiento no decaiga, a la vez que critican sin cuartel al gobierno. Por ejemplo, Luis Hernández Navarro, quien se ocupa de analizar la política educativa, en su alegato en contra de las reformas, elogia a maestros "furibundos" y normalistas "rabiosos". Hernández asienta: "Los maestros democráticos tienen razón cuando señalan que la contrarreforma educativa es un paso más en la privatización de la enseñanza. Al oponerse a ella están defendiendo la educación pública" (*La Jornada,* 2013).

John M. Ackerman arguye que la alianza que anunciaron los maestros disidentes con los grupos de autodefensa y policías comunitarias representa un nuevo movimiento social a favor de la humanidad y en contra del neoliberalismo. Ackerman idealiza el Movimiento Popular Guerrerense al esgrimir que

"El Movimiento Popular Guerrerense se levanta como una ola de esperanza ante la enorme sed de justicia de la sociedad mexicana". Alega que sus demandas son justas y que "la lucha de los maestros de Guerrero no está motivada por intereses particulares, sino por grandes ideales" (*La Jornada*, 2013).

La fortuna, como diría Maquiavelo, ha sido generosa con los disidentes. Sus tácticas de presión les han permitido crear trincheras casi inexpugnables; siempre han ganado. No encuentran razón para cambiar de estrategia. Pero ahora la situación es diferente. La enemiga que era el blanco de sus ataques está en la cárcel; el gobierno federal ha ganado legitimidad más allá de las urnas con reformas legales, aunque todavía no se divisan vías para frenar a los disidentes.

Respuesta del gobierno

Víctor Beltri, tras el encarcelamiento de la señora Gordillo, planteó una hipótesis interesante sustituyendo porciones de *El príncipe* de Maquiavelo para explicar por qué el presidente Peña Nieto no encarcelará a otros líderes de sindicatos corporativos o de los llamados "poderes fácticos"; con un ejemplo paradigmático bastaría:

> La sorpresa para muchos podría ser que el presidente sí lee y conoce bien *El Príncipe*: tiene el poder, sabe ejercerlo, y no duda en hacerlo. Sabe a la perfección que es mejor ser temido que ser amado. Por eso no sigue nadie en la lista —a no ser lo que Maquiavelo llama 'la familia del príncipe' y que en este caso representa a todos los allegados de Elba Esther— porque el mensaje a los poderes fácticos y a los opositores a las reformas está más que claro: es de esperarse que de ahora en adelante las mismas transiten sin problema. (*Excélsior*, 2013)

Pero esa máxima no la ha aplicado a la disidencia de la CNTE.

Ante las agresiones a la ciudadanía que los gobiernos de Guerrero y Oaxaca toleraron, parecería que el gobierno federal se comporta con tibieza. Y tal vez así fue cuando los docentes de Guerrero bloquearon por primera vez la Autopista del Sol. No obstante, al hacer el análisis de los hechos y las declaraciones de altos funcionarios, parece que el gobierno de Peña Nieto aplica el "protocolo virtual" que las potencias mundiales usan para lidiar con países rebeldes.

Ese protocolo consta de cinco pasos, concatenados o simultáneos: advertencia, negociación, sanciones de diversos tipos, uso moderado de la fuerza y, en caso extremo, la guerra. En el caso de la batalla contra las reformas constitucionales que afectan al sistema educativo, el gobierno federal ha seguido los cuatro primeros pasos; el quinto encierra muchos riesgos.

Primer paso. Una vez declaradas las hostilidades de los maestros disidentes (y aun desde antes, cuando la camarilla de Elba Esther Gordillo vociferaba en contra de la reforma) el presidente Peña Nieto, el secretario de Educación Pública Emilio Chuayffet y el secretario de Gobernación Miguel Ángel Osorio, lanzaban advertencias de que la reforma iba en serio y que se llegaría hasta las últimas consecuencias. Lo dijeron con insistencia y lo siguen haciendo, cada vez con mayor énfasis.

Segundo paso. No obstante, el gobierno no cierra las puertas a la negociación, tanto la formal (cuando recibe a comisiones de los maestros en la Segob), como los tratos discretos con ciertos grupos. Mas parece que esta vez el gobierno negocia sin ceder un ápice en sus posturas respecto a la reforma. Sin embargo, pacta con los grupos disidentes, deja sin efecto órdenes de aprehensión, libera detenidos y hasta se compromete a seguir con las mesas de diálogo. No toma en serio (aunque lo pregone) el ejercicio de la ley; da muestras de que también es negociable.

Tercer paso. El secretario de Educación Pública, Emilio Chuayffet, lo reitera cada vez que tiene acceso a un micrófono: habrá sanciones administrativas para los docentes que se ausenten de sus escuelas para protestar. El experimento se dio en Guerrero cuando el gobernador Heladio Aguirre dejó de pagar la quincena a los maestros paristas, aunque tuvo que dar marcha atrás cuando los docentes tomaron la autopista por casi nueve horas. No hay noticias de que en aquella ocasión el gobierno federal hubiera intervenido (acaso la maniobra le cayó de sorpresa). Pero ahora ese tipo de medidas conforman un artículo en el anteproyecto de reformas a la LGE.

Cuarto paso. En la segunda ocasión, el gobierno ya estaba preparado. Los maestros repitieron la toma de la autopista y el gobierno central envió a la Policía Federal. La contención de los maestros fue limpia; el gobierno recibió elogios, ganó credibilidad y mostró que estaba dispuesto a hacer uso de la violencia legítima para proteger los bienes públicos. Ese tipo de contención se realizó con mucha cautela, precauciones en extremo y apego a lo que manda la ley. El gobierno también apresó a varios maestros en Guerrero y estudiantes en Michoacán. Pero no fue consecuente con esa estrategia; al liberar a los detenidos y negociar la aplicación de la ley cayó en fallas institucionales que le restan credibilidad. Por lo tanto, lo que ganó en legitimidad con las reformas, lo perdió por la aplicación discrecional de la ley.

Sin embargo, el asunto tomó características diferentes. Ya no fueron sólo los maestros disidentes los que se opusieron a la reforma (y a perder privilegios), sino que éstos buscaron un "paraguas" más amplio y trataron de reeditar la experiencia

de la Asamblea Popular de los Pueblos de Oaxaca en 2006. Los docentes de Guerrero enrolaron a cuadrillas de policías comunitarias y de los llamados "grupos de autodefensa" que marcharon junto con ellos llevando las armas al hombro. Eso representó una alerta roja.

Quinto paso. Si hay acciones armadas, es probable que el Estado (no sólo el gobierno central) se vea obligado a usar con mayor rigor la fuerza legítima para contrarrestar la violencia de los grupos armados. Para lidiar con ellos no basta la advertencia que ya se les hizo, ni el diálogo (menos si se realiza desde la amenaza de las armas). Es más, dadas las condiciones geográficas y la falta de experiencia de la Policía Federal para contender en la sierra, el gobierno podría llegar a hacer uso del Ejército.

Tal vez el gobierno no cederá, pero tampoco los radicales lo harán. Aquí el gobierno de EPN tiene un dilema político de gran envergadura. Nadie sabe qué pasará cuando los instrumentos políticos se agoten. La teoría de la cultura mundial diría que la reforma sucederá, sin que importen demasiado los hechos locales; debido a que obedece a una tendencia lógica y legítima del orden mundial, los actores políticos locales se ceñirán al guión global.

En la corriente opuesta, parece que tampoco se cumplirá el pronóstico de Steiner-Khamsi: "Permite que se opongan los grupos que promueven la reforma y los que defienden lo existente para luego combinar recursos y apoyar una tercera opción, que se supone neutral, aunque ofrezca una alternativa política tomada de otra parte" (Steiner-Khamsi, 2013, p. 37). En este caso no ha surgido una tercera opción, y es previsible que no emergerá. El gobierno no quiere perder la iniciativa, mas no hay seguridad de que la reforma transitará y se sostendrá en el plazo largo.

El potencial para el fracaso

En sintonía con las tesis afines a la teoría de la cultura mundial, Torsten Husen, un estudioso de las reformas educativas, arguye que hay tres razones principales que explican el fracaso de las transformaciones en el sistema escolar. Primera, cuando las reformas se inician y ordenan desde la cumbre del poder, con frecuencia mueren antes de que lleguen a la escala en que participan los maestros, los padres de familia y los estudiantes. Segunda, los cambios en el sistema educativo deben ocurrir cuando hay mudanzas en el "ambiente", en la sociedad en su conjunto. Esto, debería ser evidente por sí mismo, pero los educadores a menudo sufren de una enfermedad profesional: son ciegos a las condiciones de fuera de los muros de las

escuelas que determinan los encuadres para su trabajo. En este caso Husen (2007) pone el acento en la micropolítica, en la cultura alrededor de las escuelas, que en México mantiene muchos rasgos patrimonialistas. Tercera, el problema común de los sistemas escolares de las sociedades modernas, es la "cobertura de cemento" que sofoca al espíritu innovador (Husen, 2007).

Sobre esas circunstancias que pueden ser casi universales, se imponen las causas internas. Las prácticas sindicales carcomen todo el cuerpo social del SNTE. La corrupción está en la médula del Sindicato y afecta a todos sus agremiados, aun en contra de su voluntad (Ornelas, 2010 y 2012). Lástima que el Estado no sólo la tolere, sino la estimule.

El gobierno de EPN, tal vez sin proponérselo en forma explícita, o por la falta de una visión de largo plazo, siembra un antídoto que al final puede echar atrás las reformas que promueve. Si el motivo principal de la reforma es que el Estado retome la rectoría de la educación, al consentir que sobreviva el SNTE como un organismo vertical, monopolista y robusto, el mismo Estado le está permitiendo que en un futuro regrese por sus fueros, aunque el PRI logre reconquistarlo. Cierto, el gobierno ya decolonizó la Subsecretaría de Educación Básica; si queda algún cuadro del SNTE en esa dependencia, su actuar es invisible, sin embargo, la situación en los estados no ha cambiado.

Se podría argüir que el gobierno requería un interlocutor válido, un representante único de los maestros, por eso se buscaba eliminar la doble negociación y que los nuevos dirigentes aceptaran las reglas del juego. Parece una ilusión. Muchos secretarios de educación de los estados (y todos los subsecretarios encargados de la educación básica, así como los directores generales y la burocracia media) fueron "negociados" con la dirigencia del SNTE por los gobernadores, incluyendo los de Oaxaca, Michoacán y Guerrero. Ivonne Melgar (*Excélsior*, 2012) anota que al menos 20 de los secretarios de Educación locales responden a los mandatos del SNTE. En el resto de las localidades, los subsecretarios o directores a cargo de la educación básica también son fieles a las camarillas del Sindicato.

Ellos siguen allí, aplaudiendo las reformas y "portándose bien" (como Juan Díaz de la Torre, presidente sustituto del SNTE). Pero si algo sabe el Sindicato es tener paciencia: "el presidente dura seis años, nosotros seguiremos aquí", pudiera ser una de sus premisas. Los funcionarios emanados de las filas del Sindicato son garantes de la "cobertura de cemento" de la que habla Husen. Ellos buscarán cómo franquear las normas, boicotear las propuestas que vengan del centro y firmar pactos con los chapuceros que siempre encuentran maneras de hacer fullerías; por ejemplo, trampear en los exámenes de oposición.

Si no se ataca la colonización con todo el poder del Estado, la rectoría de la educación seguirá en disputa por bastante tiempo.

Al analizar el entramado de los anteproyectos de reforma en las leyes secundarias, se puede discernir la influencia del modelo de educación internacional que definió Beech (2008) y la de los organismos internacionales, en especial de la OCDE, que hizo suyos los planteamientos que enarbola desde hace lustros el BM. Esos elementos tenderían a fortalecer la idea de que hay una cultura que, mediante el establecimiento de instituciones isomorfas, se reproduce a escala planetaria; esta vez le tocó a México.

Pero la tendencia contraria adquiere más relieve. Los juegos del poder y las motivaciones de los actores políticos locales determinan el rumbo de las reformas y los métodos para lidiar con los conflictos que emergen. Se puede conceder el crédito a las previsiones de Steiner-Khamsi de que los gobiernos locales piden prestadas nociones y proyectos del ambiente global. En el caso de México la petición de préstamo fue explícita. La secretaria de Educación Pública, Josefina Vázquez Mota, pidió asesoría a la OCDE y México pagó por ésta, con el fin de apoyar el diseño y ejecución de las reformas en las políticas educativas para mejorar la calidad y equidad del sistema educativo mexicano. Según la OCDE, la SEP le solicitó apoyo para asesorar las áreas de trayectoria profesional docente, administración escolar, liderazgo y participación social (OCDE, 2010). La organización contrató a expertos mexicanos para colaborar en este empeño, y trabajaron en el proyecto de 2008 a 2010.

El representante de la OCDE en el país, José Antonio Ardavín, advirtió que las demandas de la SEP para perfeccionar el sistema docente fueron elaboradas para México y no requieren adecuación alguna, como lo sugirió el secretario de Educación Pública, Alonso Lujambio, cuando recibió los documentos de la organización a comienzos de noviembre de 2010. Parece que la OCDE no se conforma con brindar consejos. El tono imperativo de su representante en México así lo indica. Si uno lee con cuidado los textos de la OCDE y las declaraciones de Ardavín, está claro que él demanda (al rato exigirá) otra silla para su organización, junto al SNTE y a la SEP, para definir la política educativa de México. Esta conjetura se reforzó cuando a finales de abril de 2013, el presidente sustituto del SNTE, Juan Díaz de la Torre, se entrevistó en París con Ángel Gurría, secretario general de la OCDE, y se confirmó que la mencionada organización asesorará al SNTE para que junto con el gobierno defina los pasos de la reforma en marcha (*Reforma,* 2013). Por supuesto, Díaz de la Torre se olvidó de que no hace mucho tiempo, su exjefa y él mismo acusaban a esa organización de ser la vanguardia de las tendencias privatizadoras de la educación pública.

Por los acuerdos de la SEP con la OCDE y la redefinición del Sindicato respecto de esta última, se podría interpretar que los préstamos se están comenzando a pagar. A menos, diría algún escéptico, que tanto autoridades como dirigentes del Sindicato utilicen a la OCDE como un mecanismo de legitimación para seguir con las pautas tradicionales de negociación en México.

Perspectivas: optimismo y riesgo latente

En mi libro, *El sistema educativo mexicano*, se definió el concepto de *reforma profunda*, que resumo a continuación: consiste en conocer si existen procesos que afectan la práctica cotidiana de las escuelas, la vida en el aula, los hábitos y rutinas de los maestros, el aprendizaje de los alumnos, y si los padres de familia son capaces de discernir el cambio. Con esa noción construí las bases del proyecto democrático y educativo para la educación nacional que contiene cinco áreas: orientación filosófica, contenidos, cobertura, recursos y organización. En aquel entonces pensaba que la descentralización que comenzó con el Acuerdo para la Modernización de la Educación Básica era el primer paso de una marcha ascendente: "Los cambios efectuados durante el gobierno del presidente Salinas de Gortari constituyen una reforma profunda que no se debe suspender" (Ornelas, 1995, p. 321).

Me equivoqué, me dejé llevar por el optimismo que un cambio de aquella magnitud representó. No obstante, al hacer investigación de campo en los años subsecuentes, en 10 estados de la República, me di cuenta del error y rectifiqué mi punto de vista (Ornelas, 2010). En lugar de federalización, se encumbró el centralismo burocrático mediante cuatro mecanismos de control: normativo, técnico (de acuerdo con el currículo), financiero y político. Allí presenté un paso más en la edificación del proyecto democrático y equitativo, esta vez con énfasis en la organización jurídica y política del sistema educativo, y tuve como grandes propósitos la inclusión de los pobres, la justicia social y la libertad, entendida esta última con un doble sentido: libertad para los estados y libertad sindical. Abogué por recuperar la soberanía para los estados, desmantelar al SNTE y disciplinar (o reformar) a la burocracia. Concluí con la idea de que, para conquistar ese proyecto, había que transitar por una etapa de centralismo democrático.

Desde que se aprobaron en el Congreso, en diciembre de 2012, las reformas a los artículos 3.º y 73 constitucionales que propuso el presidente Peña Nieto, mi optimismo emergió de nuevo. Pero esta vez con cautela, no me hago ilusiones,

pero tampoco pierdo la esperanza. Paulo Freire sentenció: "No entiendo la existencia humana y la necesaria lucha por mejorarla sin la esperanza y sin el sueño. La esperanza es una necesidad ontológica" (Freire, 1993, p. 8).

La esperanza que guardo es que, con las reformas en marcha, se consolide un centralismo democrático que permita al Estado recuperar la rectoría de la educación y se acabe con el corporativismo (o se establezcan las bases para ello), además de que se discipline a los poderes legales de los estados, aunque sea de manera temporal.

Hasta hoy, el presidente Peña Nieto y el secretario de Educación Pública, Emilio Chuayffet, han construido su discurso conforme a la ética de la convicción, como diría Max Weber. Han puesto sobre la mesa un conjunto de propuestas de valor político y moral, y ello ha suscitado el apoyo (el aplauso, incluso) de muchos segmentos sociales. Los gobernantes identificaron el problema y lo embisten, pero todavía sin la profundidad debida. Maquiavelo ya había advertido: no hay asunto más arduo que promover innovaciones. Hacerlo genera enemigos (hoy manifiestos en la CNTE), y a su vez, no granjea el apoyo de los posibles beneficiarios: los buenos maestros permanecen apáticos y las declaraciones de apoyo de los heredados de la señora Gordillo pueden ser hipócritas, realizadas por el temor de las averiguaciones penales que penden sobre ellos.

Por el lado civil, Mexicanos Primero y la Coalición Ciudadana por la Educación, si bien mostraron su apoyo cuando se anunció la reforma y más cuando se consumó el proceso constitucional, manifestaron desencanto con el gobierno por negociar la aplicación de la ley con los maestros disidentes, a quienes primero se acusa de delitos y luego se les perdona, sin explicaciones públicas. El riesgo de involución es patente. Si la situación se agrava, por ejemplo, si la protesta de la CNTE crece a escala nacional, los normalistas de Michoacán reclutan a egresados de otras escuelas del país, o no se aprueban las reformas hacendaria y financiera que desea el gobierno y que anuncia el Pacto por México, entonces la reforma educativa se encaminará al estropicio. Pudiera suceder como lo analizó Hans Weiler: "Habiendo establecido la imagen de una reforma dispuesta por el Estado, el fracaso de la aplicación de las reformas puede atribuirse a sindicatos de maestros recalcitrantes, estudiantes rebeldes o dificultades presupuestarias insuperables" (Weiler, 2007 p. 46).

No que la reforma constitucional se invalide o no se aprueben las leyes secundarias; ante un rechazo cerrado, su aplicación puede transformarse en tormentosa. Por ejemplo, se pueden provocar fallas institucionales como retardos, insuficiencia o desviación de fondos, y decenas de trampas más que los burócratas saben

utilizar. O presentarse problemas técnicos. Por ejemplo, son previsibles problemas de diseño y ejecución de los exámenes de oposición para docentes y directivos durante los primeros años; lo que será el pretexto de los opositores para seguir atacando las reformas.

A pesar de ello, habrá que sostener la esperanza de cambio, pero no de forma pasiva. Si los abogados del proyecto democrático y equitativo hacen uso de las rendijas que puede dejar el centralismo democrático, tal vez se abran más espacios políticos, se convoque a los buenos maestros a que, con una visión de futuro y de su magisterio, profundicen en las avenidas de la inclusión, la justicia y la libertad. Esos son principios consagrados en la Constitución y otras leyes. Sin embargo, a los gobernantes y al gobierno no se les juzgará por sus principios, sino por los resultados, por su apego a la ética de la responsabilidad.

Max Weber en *La política como vocación*, subraya que las cualidades importantes "del político son la pasión (entrega exaltada a la causa del dios o del diablo que la domina), el proceder responsable y el sentido de las proporciones" (Gerth y Mills, 1946). Elba Esther Gordillo cumplió con esos atributos por mucho tiempo. Se entregó a la causa sindical con pasión, aunque la hermanaba con sus intereses personales y los de su familia. Su actuar nunca fue responsable, pero entregaba beneficios tangibles a sus seguidores, les respondía. Pero poco a poco perdió el sentido de las proporciones. Su trayecto de triunfadora que culminó con un trato de igual a igual con los presidentes Fox y Calderón, la llenaron de soberbia y vanidad. Se creyó intocable. Hoy paga las consecuencias, y tras las rejas ya no aparenta ser "una guerrera" (el diablo de la vanagloria le cobró la factura). Mientras tanto, el presidente se encumbra en una ola de legitimidad que le otorga la credibilidad social, lo que fortalece su proyecto de concentración del poder en la presidencia.

Hasta el momento, el presidente Peña Nieto cumple con los atributos del político que definió Max Weber. A pesar de su estilo mesurado (la ventaja de no ser un orador brillante), se nota que toma su cargo de gobernante con pasión; da muestras de querer responder a la nación y se presenta como reformista eficaz. Por el bien de México, habrá que hacer votos para que no pierda el sentido de las proporciones, ni se deje ganar por alabanzas desmesuradas. Esperemos que el demonio de la arrogancia no se apodere de su espíritu y comience a sentirse un semidiós.

Si eso llegara a suceder, como se ha visto en otras presidencias, después de ascender con éxito acaso pierda grados de legitimidad. Eso sería una adversidad. Los defensores del proyecto democrático y equitativo para la educación nacional deben estar atentos. Hay que seguir con la crítica y las proposiciones. Sin abandonar la lucha ni perder la esperanza.

Referencias

Apple, M. W. (2006). Producing Inequalities: Neo-Liberalism, Neo-Conservatism, and the Politics of Educational Reform. En Hugh Lauder, Phillip Brown, Jo-Anne Dillabough and A. H. Halsey (Comps.), *Education, Globalization and Social Change* (pp. 468-469), Oxford: Oxford University Press.

Aziz, A. (1989). *El Estado mexicano y la CTM*, México: Ediciones de la Casa Chata.

Baldridge, V. y otros (1978). *Policy Making and Effective Leadership*, San Francisco: Jossey-Bass.

Beech, J. (2008). The Institutionalization of Education in Latin America: Loci of Attraction and Mechanisms of Diffusion. En David P. Baker y Alexander Wiseman (Comps.), *The Impact of Comparative Education Research on Institutional Theory* (pp. 281-303). Wagon Lane, EE. UU.: Emerald Group Publishing.

Bobbio, N. (1989). Liberalismo y democracia, México: FCE.

Briseño, P. (2012). "IEEPO descalifica paro de CNTE; se aplicarán descuentos", *Excélsior*, México. Recuperado de http://www.excelsior.com.mx/nacional/2016/02/29/1078070

Cámara de diputados del H. Congreso de la Unión (2013). CPEUM. Recuperado de http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/1_150917.pdf

_______ (2013). Ley General del Servicio Profesional Docente. Recuperado de https://www.ucol.mx/content/cms/13/file/federal/LEY_GRAL_DEL_SERV_PROF_DOCENTE.pdf.

Carney, S., Rappleye, J. y Silova, I. (2012). Between Faith and Science: World Culture Theory and Comparative Education. *Comparative Education Review*, *56*(3), 366-393.

Carnoy, M. (1984). *The State and Political Power*, New Jersey: Princeton University Press.

Córdova, A. (1973). *La ideología de la Revolución mexicana*, México: Era.

Crawford, S. y Ostrom, E. (1995). A Grammar of Institutions. *American Political Science Review*, *89*(3), 582-600.

De la Barreda, L. (2013). Lo que me aterra y lo que me subleva. *Perseo*, (03), México: Programa Universitario de Derechos Humanos-UNAM. Recuperado de http://www.pudh.unam.mx/perseo/lo-que-me-aterra-y-lo-que-me-subleva/

Dewey, J. (1916). *Democracia y educación*, Madrid: Morata.

El Universal (2013). Ley General de Servicio Profesional Docente. México. Recuperado de http://archivo.eluniversal.com.mx/graficos/pdf13/Servicio_Profesional_Docente.pdf

______ (2013). Decreto por el que se Reforman y Adicionan Diversas Disposiciones de la Ley General de Educación. México. Recuperado de http://archivo.eluniversal.com.mx/graficos/pdf13/LGE_decreto.pdf

Excelsior (2012). Peña Nieto presenta su propuesta de trabajo, cinco ejes y 13 decisiones. México. Recuperado de http://www.excelsior.com.mx/2012/12/02/nacional/872667

Fernández, K. (2010). *Los juegos del poder: los dirigentes del SNTE*. Tesis de doctorado. México: UAM-xochimilco.

Freire, P. (1993). *Pedagogía de la esperanza,* México: Siglo XXI.

Gerth, H. y Wright, C. (1946). *From Max Weber: Essays in Sociology*. New York: Oxford University Press.

Gobierno Federal y Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (2008). Alianza por la Calidad de la Educación, México: SEP.

Husen, T. (2007). Problems of Educational Reform in a Changing Society. En Val D. Rust (Comp.), *Education Reform in International Perspective* (pp. 3-22) Bingley, UK: Emerald Group Publishing.

INEE (2015). *Reforma Educativa, Marco Normativo*. México. Recuperado de http://www.senado.gob.mx/comisiones/educacion/docs/docs_INEE/Reforma_Educativa_Marco_normativo.pdf

Joly, M. (2009) [1864]. *Diálogo en el infierno entre Maquiavelo y Montesquieu*. México: Grupo Editorial Tomo.

Jordan, M. (2004). A Union's Grip Stifles Learning; Teaching Posts Inherited, Sold in Mexico's Public Schools, En *The Washington Post*, Washington, D. C.

Klees, S. J., Samoff J. y Stromquist, N. (2012). Introduction. En Klees, S. J., Samoff J. y Stromquist, N. (Eds.), *The World Bank and Education*, 2012 (pp. 15-21). Boston, EE. UU.: Sense Publishers.

Langston, J. (1994). *An Empirical View of the Political Groups in Mexico: The Camarillas, México*. Centro de Investigación y Docencia Económicas, Centro de Estudios Políticos, Documento de Trabajo.

Latapí, P. (2003). *Horizontes de la educación: lecturas para maestros*. México: Aula XXI/Santillana.

Machiavelli, N. (2003) [1513]. Excerpts from Discourses on the First Ten Books of Titus Livy. En Wayne A. R. (Comp.), *Niccoló Machiavelli: The Prince and Other Writings* (pp. 155-206). New York: Barnes and Noble.

Maquiavelo, N. (1957). *El príncipe*. México: Compañía Editorial Continental.

March, J. y Olsen, J. (1996). *El redescubrimiento de las instituciones: La base organizativa de la política*. México: FCE.

Merquior, J. G. (1980). *Rousseau and Weber: Two Studies in the Theory of Legitimacy*. Londres, England: Routledge and Kegan Paul.

Meyer, J. (2008). Foreword. En D. Baker y A. Wiseman (Comps.), *The Impact of Comparative Education Research on Institutional Theory* (pp. 11-16). Wagon Lane: Emerald Group Publishing.

Neave, G. (1990). La educación superior bajo la evaluación estatal: tendencias en Europa Occidental 1986-1988. *México en la Universidad Futura, 2*(5), 4-16.

OCDE (2010). *Mejorar las escuelas: estrategias para la acción en México*, París-México: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos.

OECD (2010). *Establishing a Framework for Evaluation and Teacher Incentives: Considerations for Mexico.* París: Organization for Economic Cooperation and Development.

Ornelas, C. (1995). *El sistema educativo mexicano. La transición de fin de siglo*. México: FCE.

______ (2010). *Política, poder y pupitres: crítica al nuevo federalismo educativo*. México: Siglo XXI.

______ (2012). *Educación, colonización y rebeldía: la herencia del pacto Calderón-Gordillo*. México: Siglo XXI.

______ (2013). CNTE: Bastiones de resistencia. En *Despertar de Oaxaca*, México. Recuperado de http://despertardeoaxaca.com/cnte-bastiones-de-resistencia/

______ (2013). Bastiones de resistencia. En *Excélsior*. Recuperado de http://www.excelsior.com.mx/opinion/carlos-ornelas/2013/03/20/889881

Pallán C. (2013). Los gobernadores ante la reforma constitucional. En *Campus Milenio*.

Panitch, L. (1980). Recent Theorizations of Corporatism: Reflections on a Growth Industry. *British Journal of Sociology*, *2*(31), 159-187.

Paz, O. (1990). *Pequeña crónica de grandes días*. México: FCE.

Presidencia de la República (2012). *Pacto por México*. Recuperado de http://www.presidencia.gob.mx/wp-content/uploads/2012/12/Pacto-Por-M%C3%A9xico-TODOS-los-acuerdos.pdf.

Ramírez, F. (2008). From Citizen to Person? Rethinking Education as Incorporation. En D. Baker y Wiseman, A (Comp.), *The Impact of Comparative Education Research on Institutional Theory* (pp. 367-387). Wagon Lane: Emerald Group Publishing.

Rubio, L. y Edna Jaime. (2007). *El acertijo de la legitimidad: por una democracia eficaz en un entorno de legalidad y desarrollo*. México: FCE/CIDAC.

Schmitter, P. (1974). Still the Century of Corporatism. *Review of Politics, 36*(1), 85-131.

Steiner-Khamsi, G. (2012). Introduction. Understanding Policy Borrowing and Lending: Building Comparative Policy Studies. En G. Steiner-Khamsi and F. Waldow (Comps.), *World Yearbook of Education 2012: Policy Borrowing and Lending in Education* (pp. 21-49). Nueva York: Routledge.

Weber, Max. (1984). *Economía y sociedad*. México: FCE.

Weiler, H. (2007). The Failure of Reform and the Macro-Politics of Education: Notes on a Theoretical Challenge. En Val D. Rust (Comp.), *Educational Reform in International Perspective* (pp. 43-54). Bingley, UK: Emerald Group Publishing.

Desigualdad social y equidad en la educación media superior en México. Principales desafíos de la política pública

Francisco Miranda López[1]

Introducción

En diciembre de 2010 la Cámara de Diputados del Congreso de la Unión aprobó la Minuta con Proyecto de Decreto por el que se reforman los artículos 3.º y 31 constitucionales, con tres grandes finalidades: incorporar la obligación —gradual— de la federación, los estados, el Distrito Federal y los municipios para impartir educación media superior (EMS); determinar, por parte del Ejecutivo federal, los planes y programas de estudio de la EMS, excepto los correspondientes a las instituciones que tienen autonomía; e instalar comisiones técnicas para iniciar procesos tendentes a la transformación estructural y laboral de la EMS, así como para la revisión de planes, programas y materiales de estudio.

La definición constitucional de la obligatoriedad de la EMS en México plantea varios retos de orden educativo, social, político, administrativo y de gestión, especialmente para no convertir la decisión en "letra muerta". Por ello, el tema no trata sólo de estatutos constitucionales sino de políticas, estrategias y acciones consistentes, de largo plazo, que garanticen la cobertura universal efectiva, pero que además permitan que los adolescentes y jóvenes mexicanos accedan a una educación de calidad —y permanezcan en ella—, pertinente y adecuada tanto a sus expectativas presentes y futuras, como a las del país en general (Bracho y Miranda, 2012).

En el reto de la universalización de la EMS queda claro el esfuerzo requerido para garantizar cobertura y asistencia. Para ello, deberá prevalecer un principio básico de justicia social, debido a que la falta de cobertura afecta, principalmente, a jóvenes en situación de pobreza o carencia. Lograr la universalización de la educación media no es una tarea trivial, requiere del compromiso del gobierno,

[1] Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE).

así como de la contribución de importantes inversiones. Además necesita la definición de un modelo educativo que ofrezca identidad; si bien se busca que sea pertinente y responda a la diversidad, no debe traducirse en una educación fragmentada o de mala calidad.

En atención a tales desafíos, este trabajo plantea tres objetivos centrales: primero, describir las características más relevantes de las políticas de equidad educativa en México en los últimos 20 años, con el fin de identificar avances y restricciones; segundo, describir los rasgos más significativos de la desigualdad social que afectan a los adolescentes y jóvenes, así como identificar los problemas de inequidad interna que caracterizan a la EMS en nuestro país, haciendo hincapié en los temas de fracaso escolar y desafiliación educativa; y tercero, formular un conjunto de propuestas para construir una agenda pública de EMS tendente a la transformación y al fortalecimiento de este nivel educativo en el futuro inmediato.

Las políticas de equidad educativa en México

Al igual que sucede con muchos temas sociales relevantes en América Latina, el de la educación enfrenta una suerte de "doble brecha" que se define en función del tiempo histórico —pasado y futuro— correspondiente al desarrollo social y educativo. Por una parte, la brecha que podemos denominar de la "modernidad trunca e inacabada", que se expresa en la distancia existente entre los sectores integrados al desarrollo nacional y los excluidos. Ésta se traduce, entre otras cosas, en una desigualdad de acceso a las oportunidades educativas y, actualmente, en el logro educativo. Las zonas de mayor vulnerabilidad y rezago social, que presentan mayores insuficiencias en infraestructura educativa, recursos de apoyo a sus escuelas e inequidad en la distribución de los resultados educativos, son la mejor expresión de dicha brecha.

Por otra parte, existe otra brecha menos visible, la "brecha posmoderna", que se instala en las corrientes de la era digital, el capital humano, las nuevas tecnologías y la capacidad para enfrentar los riesgos planetarios de la sustentabilidad. Esta brecha posmoderna plantea la necesidad de una actualización permanente para los sistemas educativos latinoamericanos, así como de la búsqueda de opciones inéditas y creativas para insertarse favorablemente en la vanguardia del desarrollo mundial, y no como furgón de cola. El reto para nuestras sociedades es de primer orden, toda vez que plantea la innovación profunda de sus modelos educativos, la cual incluye aspectos fundamentales que van desde los espacios físicos y equipamientos tecnológicos acordes con una formación por competencias, el impulso

de modelos de formación especializados en el dominio de realidades abstractas y virtuales, hasta el desarrollo de una gestión institucional más colegiada, horizontal y participativa (CEPAL, 2011).

Desde la perspectiva de la exclusión que genera el desigual reparto del ingreso y los efectos concomitantes de la falta de oportunidades para el progreso de los individuos, la pobreza económica y social ha sido el talón de Aquiles del desarrollo, situación que condiciona las posibilidades de transformación de la educación, a pesar de considerarse ésta un recurso importante para enfrentar a su vez la pobreza. Las políticas orientadas a compensar las inequidades sociales y atender a los grupos marginados representan, sin equívoco, la convicción de sociedades y gobiernos para que la educación contribuya a resolver los problemas de desigualdad. Lo anterior se refleja en algunas insuficiencias graves observadas en los resultados educativos: altos niveles de rezago social, déficit en la eficiencia y mala calidad de los servicios educativos que inciden en amplios grupos, especialmente en aquellos afectados por su situación socioeconómica y sus vínculos de subordinación por razones de género, etnia y residencia geográfica.[2]

Los cambios sucedidos en la década de los ochenta tuvieron un impacto significativo en las condiciones de vida de la población: expansión de la precariedad de las relaciones laborales, profundización de la informalidad en la actividad económica, deterioro del nivel de los salarios y creciente subutilización de la fuerza de trabajo. El efecto de esto fue contundente: crecimiento de la pobreza y de la nueva pobreza, así como deterioro de las condiciones y oportunidades de los sectores medios urbanos que vieron caer sus ingresos por debajo de los niveles necesarios para acceder a un mínimo de consumo básico (Reimers, 2002).

[2] Como ejemplo de estos rezagos puede considerarse lo siguiente:

> [En América Latina y el Caribe] sólo la mitad de los estudiantes que empiezan la primaria terminan este ciclo. Se estima que la mayoría de los niños ingresa a la escuela entre los 6 y 7 años y que la deserción definitiva se inicia alrededor de los 13 años de edad para el promedio de los países (en Brasil comienza a los 10 años) y alcanza a más de 55% de los alumnos a los 15 años. Si bien, entre 90% o 95% de los niños acceden a la escuela, de los 9 millones que ingresan anualmente a primer grado, alrededor de 4 millones fracasan en este grado. Uno de cada dos niños en promedio repite el curso, esto es, 30% de todos los alumnos de enseñanza básica, y el costo adicional de enseñanza a los repitentes llega a los 4 200 millones de dólares al año. Además, el aprendizaje resulta muy deficiente porque los alumnos tienen rendimientos muy por debajo de sus pares de países industrializados, en pruebas estandarizadas de Lectura, Matemáticas y Ciencias. Muchos niños no logran el dominio básico de Lenguaje y Matemáticas, y la educación secundaria no equipa a los estudiantes para incorporarse efectivamente al sector moderno de la economía. (Hopenhayn y Ottone, 2000, p. 36)

La década de 1990 y la primera y segunda del siglo XXI presentan una dinámica social más compleja, caracterizada por articular tres procesos simultáneos: concentración de la riqueza sin precedente, creciente vulnerabilidad de los sectores medios y consolidación de procesos de exclusión a partir de la ruptura de los mecanismos de movilidad social ascendente.

En el marco de las insuficiencias redistributivas de estos contextos, los problemas son claros: muchos jóvenes no tienen acceso a la educación formal y, cuando la tienen, bastantes desertan por necesidades de subsistencia o porque no les gusta; mientras quienes tienen la posibilidad de continuar sus estudios no muestran un rendimiento educativo favorable (OIT, 2010).

Desde principios de los años noventa, en México se inició una serie de reformas para poner a la vanguardia los sistemas educativos (Miranda, 2009). No obstante, la evidencia empírica refleja que estas reformas educativas tuvieron importantes limitaciones en su diseño, implementación y resultados, particularmente las asociadas de forma explícita con los temas de equidad y atención a la diversidad (Gajardo, 2009; Miranda, 2012b).

En estas políticas, el binomio equidad-calidad no se manejó siempre al mismo nivel. En algunos casos se dio más importancia a la cobertura, es decir, a la incorporación de los niños, adolescentes y jóvenes a la escuela, y se les ofreció las mismas oportunidades de ingreso, lo cual, aunque ha sido un avance importante, no resultó suficiente. Por ello, es necesario que las oportunidades de acceso se acompañen también de intervenciones, con el fin de proveer de igualdad de oportunidades de permanencia en la escuela y para el logro educativo. No basta con que los niños, adolescentes y jóvenes ingresen a la escuela, es indispensable que permanezcan y egresen en el tiempo normativo determinado, después de haber cumplido con los criterios de logro y desempeño académicos deseados y establecidos (López y Tedesco, 2002).

Las políticas compensatorias pusieron énfasis en aspectos materiales, de infraestructura y equipamiento; fueron proyectos de desarrollo local con escasa participación de los beneficiarios en su diseño y gestión. Estos han sido, entre otros, los rasgos característicos de los instrumentos de acción orientados a neutralizar las disparidades en las condiciones con las que llegan los estudiantes a la escuela.

Sin embargo, las políticas compensatorias educativas se han concebido como solución a problemas de otra índole, que no están estrictamente en sus posibilidades resolver, como las condiciones económicas y sociales (Jacinto y Caillods, 2002). Además, las políticas no se han diseñado de forma articulada con otras

acciones que pudieran resolver dichas condiciones. Estos mecanismos compensatorios tampoco establecen puertas de salida, es decir, a los alumnos se les da una compensación mientras mantengan una condición social o económica determinada. En el momento en que la condición es superada, el mecanismo se elimina. Entonces, se trata de una política restrictiva, con efectos contrafácticos, porque para muchas familias significa un apoyo importante y si pierden esa oportunidad podrá verse afectada la economía familiar. Estas políticas no están diseñadas para incentivar el progreso ni el logro educativo, sino para garantizar el acceso y, en el mejor de los casos, la permanencia escolar (Cabrol y Heinrich, 2004).

En México, las políticas de equidad se consideran adecuadas de acuerdo con el aumento en el número de personas que participan en los programas de becas. No obstante, se soslaya que los apoyos económicos no buscan que las condiciones de vida o de progreso educativo mejoren, sino más bien son una herramienta para sostener al alumno, es decir, las becas distan de ser una puerta de salida que gradualmente transfiera los recursos de la compensación inicial a otro nivel que permita un progreso escalonado en términos de calidad educativa. Esto representa uno de los grandes desafíos que las políticas de equidad necesitan resolver (Santos, 2009).

Desigualdad social y exclusión en adolescentes y jóvenes

En México, entre 2000 y 2015, la población de 15 a 17 años —edad normativa de los estudiantes de EMS— creció cerca de 100 mil personas, al pasar de 6.2 a 6.3 millones, según los resultados del Censo General de Población y Vivienda 2000 y la Encuesta Intercensal 2015. Del total de la población en edad de asistir a la EMS, la mayoría no son indígenas (93.9%) y habitan en zonas urbanas (75%), sin mostrar diferencias de género porque, prácticamente, la mitad son hombres y la otra mitad, mujeres (INEGI, 2000 y 2015).

Con independencia del género, la etnia o la zona a la que se adscriben, adolescentes y jóvenes entre 15 y 17 años pertenecen a una de las franjas de población más vulnerables en el país (cuadro 1). Según datos del Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL, 2017) y de acuerdo con la medición oficial del 2016, mientras 40.3% de la población mexicana de 18 años y más —equivalente a 35.1 millones de personas— vivía en condiciones de pobreza multidimensional, la población de 15 a 17 años en esta misma condición era de 47.8%, equivalente a 3.4 millones de personas. Asimismo, del total de la población de 15 a 17 años, 7.9% estuvo en situación de pobreza extrema y 6.8% resultó

vulnerable por ingresos. En lo que concierne al cumplimiento de los derechos sociales, la población de 15 a 17 años, en general, tiene valores de carencia social más altos comparados con los de la población de 18 años y más respecto a indicadores relativos al *acceso a seguridad social* (64.3% comparado con 54.3%); *acceso a la alimentación* (24.3% comparado con 18.7%); *acceso a la calidad y espacios de vivienda* (14.1% comparado con 10.1%) y el indicador de *carencia por acceso a los servicios básicos en la vivienda* (22.5% comparado con 18.6%).

Cuadro 1. Medición de la pobreza en México, 2017. Indicadores de pobreza y carencia social

Indicadores de incidencia	Población de 15 a 17 años		Población de 18 años y más	
	Porcentaje (%)	Millones de personas	Porcentaje (%)	Millones de personas
Población en situación de pobreza	47.8	3.4	35.1	40.3
Población en situación de pobreza extrema	7.9	0.5	7.3	6.4
Población vulnerable por carencias sociales	26.6	1.9	29.5	25.7
Población vulnerable por ingresos	6.8	0.4	6.1	5.3
Rezago educativo	12.4	0.8	22.8	19.8
Carencia por acceso a los servicios de salud	13.7	0.9	16.6	14.5
Carencia por acceso a la seguridad social	64.3	4.5	54.3	47.3
Carencia por calidad y espacios de la vivienda	14.1	1.0	10.1	8.8
Carencia por acceso a los servicios básicos en la vivienda	22.5	1.6	18.6	16.2
Carencia por acceso a la alimentación	24.3	1.7	18.7	16.2

Fuente: Estimación hecha con base en datos de CONEVAL (2017).

En el indicador *carencia por acceso a los servicios de salud,* la situación es mejor para los jóvenes en edad normativa para cursar la EMS (13.7% carece del servicio en comparación con 16.6%). Lo mismo sucede con el indicador de *rezago educativo* de la población de 15 a 17 años, el cual es menor que el de la población de 18 años

o más (12.4% comparado con 22.8%, respectivamente). Esto último obedece a que la cobertura educativa que se ha alcanzado en las últimas décadas ha permitido aumentar la matrícula y reducir considerablemente la inasistencia escolar entre la población más joven, situación en la que el acceso a la EMS también ha jugado un papel importante.

En efecto, diversos indicadores permiten afirmar que la EMS presenta en la actualidad un desarrollo más alto que el observado hace 10 años (cuadro 2). De acuerdo con información aportada por la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2017b), la tasa bruta de escolarización —matrícula total del nivel, respecto de la población en edad oficial de cursarlo— pasó de 64.3% a 76.6%, con lo que experimentó un crecimiento de 12 puntos porcentuales, en tanto que la tasa neta de escolarización —población matriculada en edad normativa comparada con el total de la población en este mismo rango de edad— se incrementó 10%, al pasar de 51.8% en el año 2011, a 62% en 2017. Asimismo, se observa un decrecimiento grave del porcentaje de población de 15 a 17 años con extraedad.

Cuadro 2. Tasas de escolarización y extraedad grave en educación media superior, 2011 y 2017

Indicador	Año		Variación
	2011	2017	Porcentaje (%)
Tasa bruta de escolarización	64.3	76.6	12.3
Tasa neta de escolarización	51.8	62.0	10.2
Porcentaje de población con extraedad grave	18.8	14.9	-3.9

Fuente: SEP, 2017b. Reporte de indicadores educativos.

Actualmente es un hecho que acceden a este nivel educativo adolescentes y jóvenes que hace 10 años no lo hacían. Sin embargo, si bien el crecimiento de la oferta de EMS ha permitido una ampliación relevante de la escolarización de nuestros jóvenes, diversas restricciones socioeconómicas, familiares, escolares y personales no han permitido cumplir a cabalidad la meta de ofrecer a todos la posibilidad de acceso, permanencia, egreso y resultados que se esperarían, como lo estipula un marco social de derechos de los jóvenes y, especialmente, del derecho a una educación de calidad.

Grosso modo, la radiografía de la fragmentación y la diversidad para los jóvenes mexicanos es clara desde cualquier latitud social que se considere. Valga una rápida mirada sobre los siguientes aspectos sustantivos, ya mencionados en trabajos anteriores (Miranda, 2012a y 2013).

Segmentación geográfica

Desde el punto de vista de los espacios de residencia, los jóvenes sufren de los efectos de la "polarización social" no sólo por la evidente desigualdad de oportunidades entre lo rural y lo urbano, sino también por la creciente estratificación entre las ciudades pequeñas y medias comparadas con las megalópolis, lo que refleja también una gran inequidad de las oportunidades sociales de amplias franjas juveniles.

Debilidades de la tutela familiar

La tutela económica familiar marca una diferencia fundamental en la experiencia educativa y laboral de los jóvenes. Cuando ésta se presenta, las vicisitudes educativas y laborales que viven se enfrentan con mayor certeza. Cuando la tutela familiar desaparece o es demasiado débil, los jóvenes tienen que decidir entre estudiar, trabajar o combinar ambas opciones en condiciones de creciente dificultad. En aquellas condiciones donde los jóvenes quedan totalmente fuera de la tutela familiar es más probable que enfrenten situaciones de plena incertidumbre, al verse restringidos a la sobrevivencia o a la precariedad laboral.

Tensiones de madurez y riesgo

Uno de los rasgos característicos de la juventud es, justamente, su tendencia constante al redescubrimiento de su forma de ser, existir, pensar y relacionarse con los demás. Ser joven es enfrentarse al redescubrimiento del cuerpo, de la sexualidad, de sus potencialidades e insuficiencias. Sin embargo, el redescubrimiento sin información —y aun con ella—, lleva costos no deseados que muchos jóvenes enfrentan de manera atropellada y, en ocasiones, descarnada. El embarazo no deseado; la frustración social y emocional; la incapacidad física y social para competir en el abrumador mundo de los estigmas, consumos y deseos, tienen diferentes expresiones de escape o de encuentro hedónico con las drogas, el entretenimiento excesivo y, probablemente, con la construcción de identidades no convencionales.

Brechas de los consumos culturales

El efecto de los procesos de globalización y de la sociedad del conocimiento en las situaciones de alta desigualdad y segmentación que viven países como el nuestro hace que el efecto inversamente proporcional entre los procesos de desintegración material (empleo y condiciones de vida) y los procesos de integración simbólica (imágenes, información y códigos) se manifieste en los jóvenes con intensidades más fuertes y criterios de polarización más marcados. Mientras que en determinados grupos juveniles se genera una integración material y simbólica, en la mayoría de los jóvenes el proceso presenta fisuras, quiebres y discontinuidades. Para una buena parte de los sectores pobres (aunque también de los sectores medios) la brecha entre lo material y lo simbólico es tan grande que se producen fenómenos graves de contracultura con expresiones acentuadas en formas diversas de violencia, fundamentalismo extremo, e incluso, de anomia social.

Subpolíticas y baja ciudadanía

En los jóvenes se hace más aguda la crisis de representación, aunada a la de futuro y de sentido político que viven las diversas sociedades latinoamericanas. Lo anterior se explica en cierta medida por la percepción de los jóvenes de la contradicción existente entre inestabilidad social y calidad institucional que se ha instalado en los nuevos procesos de gobernabilidad democrática. La política se torna en un conjunto de subpolíticas, en tanto que la preocupación por lo público se construye desde los diferentes espacios privados, y a partir de diversas y fragmentadas formas de articulación social. En general, en los jóvenes se da la *baja ciudadanía,* es decir, un sujeto que no cumple con los criterios básicos para el ejercicio de derechos y libertades políticas y que aparece siempre en una posición endeble en lo económico, lo cultural y lo propiamente político.

Segmentación socioeducativa e inequidad interna del sistema. Estratificación y eficiencia interna

De acuerdo con la Encuesta Nacional de Juventud 2010, la situación real de los jóvenes en edad de cursar la EMS es la siguiente (cuadro 3): del total de la población entre 16 y 18 años —que es de alrededor de 8 millones—, 51% se dedica sólo a estudiar, es decir, que apenas la mitad de nuestros jóvenes experimenta el estado óptimo del "aprendiz" —esto es, que pueden disfrutar del derecho a dedicarse únicamente a estudiar—. La otra mitad, en contraste, vive en condiciones difíciles,

en una escala que va de menor a peor: 15% de esta mitad son encomiables "guerreros" porque son capaces de atender la doble jornada: del trabajo —por lo general, precario— y del estudio; otro 17% se dedica sólo a trabajar, viviendo la experiencia temprana de ser casi "soldados rasos" para alimentar a un ejército de trabajo informal, mal remunerado y sin seguridad; y 18% vive en condición de vasallo —o como hoy se le identifica, joven *nini*—, que no tiene la alternativa ni de estudiar ni de trabajar.

Cuadro 3. Población de 12 a 29 años por grupos de edad según situación educativa ocupacional, 2010

Grupo de edad	Total	Estudia y trabaja	Estudia y trabaja (%)	Sólo estudia	Sólo estudia (%)	Total (%)
Total	36 195 662	3 962 549	10.94	14 048 808	38.81	100
12 a 15	8 622 613	1 015 777	11.78	6 825 332	79.15	100
16 a 18	7 951 088	1 167 349	14.68	4 038 972	50.79	100
19 a 23	9 348 079	1 051 013	11.24	2 354 128	25.18	100
24 a 29	10 273 883	728 411	7.08	830 377	8.08	100

Grupo de edad	Total	Sólo trabaja	Sólo trabaja (%)	No estudia ni trabaja	No estudia ni trabaja (%)	Total (%)
Total	36 195 662	10 365 125	28.60	7 819 180	21.60	100
12 a 15	8 622 613	261 800	3.00	519 704	6.00	100
16 a 18	7 951 088	1 334 301	16.70	1 410 466	17.70	100
19 a 23	9 348 079	3 356 351	36.00	2 856 589	27.70	100
24 a 29	10 273 883	5 412 674	52.60	3 302 421	32.15	100

Fuente: Encuesta Nacional de Juventud, 2010.

Por otra parte, a pesar de que el comportamiento del subsistema de la EMS ha mostrado un importante crecimiento durante la última década, si lo comparamos con las necesidades de la demanda y con las exigencias de eficiencia interna y efectividad, muestra importantes problemas que contribuyen a incrementar los saldos

de inequidad educativa. Respecto a la otra mitad de la población de adolescentes y jóvenes que se encuentra dentro de la escuela puede afirmarse que no tiene las mejores condiciones para permanecer, egresar y lograr resultados educativos exitosos (cuadro 4).

Cuadro 4. Indicadores de eficiencia interna de educación media superior en México, 2006-2016

Indicador	Año		
	2006	2011	2016
	(%)	(%)	(%)
Absorción	95.6	99.5	99.3
Reprobación	34.9	32.7	13.7
Deserción escolar	16.3	14.9	12.8
Eficiencia terminal	58.0	63.7	66.6

Fuente: SEP, 2017b. Reporte de indicadores educativos.

La absorción de adolescentes y jóvenes por el subsistema de EMS oscila en proporciones cercanas al 100%, lo cual significa que puede atender a casi la totalidad de los egresados de educación secundaria que solicitan el ingreso. Sin embargo, a pesar de los avances mostrados durante la última década, la permanencia en los estudios y el egreso oportuno resultan insuficientes. Aun cuando la deserción escolar ha disminuido durante los últimos diez años —pasó de 16.3% en el año 2006, a 12.8% en 2016—, en términos absolutos sigue representando a una gran cantidad de jóvenes, la cual es superior a 650 mil desertores al año. Esta circunstancia se expresa en marcados contrastes regionales en el país que, generalmente, afectan a las entidades de menor desarrollo relativo, aunque se observa también un incremento no menor de las tasas de deserción escolar en entidades con menor grado de marginación.

Asimismo, la reprobación escolar, a pesar de haber disminuido durante la última década, sigue teniendo un peso relevante de 13.7%. En este caso también son ejemplares los contrastes regionales que representan amplias brechas entre entidades federativas. Para el nivel medio superior, la diferencia entre el

estado que tiene el índice más bajo de reprobación y el que tiene el más alto, es de más de 20 puntos porcentuales. Así, mientras Durango tiene una reprobación de 7.8%, en el Distrito Federal el índice es de 31.3%.

Finalmente, por lo que se refiere a la eficiencia terminal, aunque también ha experimentado un comportamiento favorable durante la última década al incrementarse de 58% a 66.6%, refleja que de cada 100 alumnos que ingresan a EMS sólo la terminan 67. Destacan también los contrastes regionales: la deserción es mayor en las regiones noreste, norte centro y centro, sobre todo en los estados de Morelos, Nuevo León, Chihuahua, Baja California y Nayarit (ENDEMS, 2012).[3]

Inequidad en la calidad de los aprendizajes

De acuerdo con los resultados de la prueba del Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes para la Educación Media Superior (Planea, 2017) se confirman algunas tendencias preocupantes en las habilidades de los estudiantes.

En el área de Lenguaje y Comunicación se observan resultados insuficientes, a saber: 33.9% de los estudiantes se encuentra en el nivel de dominio I, donde se presentan mayores dificultades para la comprensión de textos; 28.1% está en el nivel II; 28.7% en el III, y sólo 9.2% se ubica en el mayor nivel de desempeño, el IV (INEE, 2017).

En Matemáticas la situación es más preocupante debido a que 66.2% de los estudiantes se ubica en el nivel de dominio I, 23.3% en el II, 8% en el III y sólo 2.5% alcanza el máximo nivel de aprovechamiento (INEE, 2017).

Si se consideran los datos por tipo de sostenimiento, se observan resultados contrastantes en cuanto al nivel de dominio III: el bachillerato de sostenimiento estatal es el más afectado ya que sólo 23.9% de los estudiantes se ubica en ese nivel, seguido por el bachillerato federal con 33.4%, el privado con 31%, mientras que el autónomo presenta la mejor condición con 37.2% (INEE, 2017).

Los resultados indican mayores insuficiencias y contrastes en el caso de la habilidad matemática (INEE, 2017). Es notable la mayor proporción de estudiantes que se ubica en el nivel de dominio I, a saber: 73% del bachillerato de sostenimiento estatal, 62.6% del bachillerato federal y 61% del bachillerato privado; incluso en los bachilleratos autónomos, que son los mejores evaluados en esta materia, 52% de

[3] La inequidad en este punto es también ejemplar. Los estudiantes entre 15 y 17 años que abandonan la escuela se ubican en los perfiles de ingreso más bajos, y la mayor parte lo hace por falta de interés en los estudios, causa que en este grupo de edad es más importante que la falta de dinero o la necesidad de trabajar (ENDEMS, 2012).

sus estudiantes se ubica en este nivel. En cuanto al nivel II, las proporciones son las siguientes: 29.8% de los estudiantes de bachilleratos autónomos, 26.1% del bachillerato federal, 22.9% del privado y 20.6% del estatal. En lo que respecta a los niveles de dominio III y IV, los estudiantes que alcanzan estos niveles de aprovechamiento representan la menor proporción. En el nivel III se encuentran 13.4% de los estudiantes que asisten a bachilleratos autónomos, 11% que se forman en los privados, 9% que acuden a los federales y 5.2% que estudian en los estatales. Llama la atención que, a diferencia de Lenguaje y Comunicación, el bachillerato privado tiene una mayor proporción de estudiantes en el nivel IV (5.1%), seguido por el autónomo (4.8%), mientras que en tercer y cuarto lugar se encuentran los bachilleratos de sostenimiento federal y estatal (2.3% y 1.1%, respectivamente).

Los datos por grado de marginación enfatizan, con tendencias claramente marcadas, las brechas e inequidades en el logro educativo de los estudiantes. Por lo que respecta a Lenguaje y Comunicación, la proporción de estudiantes en el nivel de dominio I y que habitan en zonas con grado de marginación muy alto y alto es de 58.7% y 45.1%, respectivamente; en tanto que el porcentaje de quienes habitan en localidades con grado de marginación bajo y muy bajo es de 35.3% y 28.2%. En los niveles de dominio III y IV las brechas también son amplias, a saber: 14.5% y 21.4% de los estudiantes que habitan en zonas con grado de marginación muy alto y alto se ubican, respectivamente, en el nivel III; en contraste con 27.2% y 31.2% de los estudiantes que viven en zonas con grado de marginación bajo y muy bajo. En el nivel IV se encuentra sólo 3.4% y 5% de los estudiantes que residen en lugares con grado de marginación muy alto y alto, respectivamente, comparado con 8.6% y 13.3% de quienes habitan en localidades con grado de marginación bajo y muy bajo (INEE, 2017).

En habilidad matemática, las brechas son más grandes entre los estudiantes que habitan en zonas con grado de marginación extremo. Los datos reflejan que la proporción de estudiantes que se ubica en el nivel de dominio I y que viven en lugares con grado de marginación muy alto y alto es de 71.5% y 66.9%, mientras que quienes viven en zonas con grado de marginación bajo y muy bajo es de 63.6% y 61.1%, respectivamente. En el nivel II las brechas también son importantes, a saber: 20.2% y 21.6% residen en zonas con grado de marginación muy alto y alto, en contraste con casi 24% de quienes habitan en zonas con grado de marginación bajo y muy bajo. En el nivel de dominio III se ubican 6.7% y 8.2% de estudiantes que viven en los lugares con mayor grado de marginación, mientras que 8.8% y 9.9% provienen de zonas con los niveles más bajos de marginación.

Por último, en el nivel de dominio *excelente,* sólo 1.5% y 3.5% de los estudiantes que viven en zonas con mayor grado de marginación alcanzan este nivel, en contraste con 3.9% y 5.3% de quienes residen en zonas con grados de marginación más bajos (SEP, 2017a).

En suma, desde cualquier ángulo que se le mire, la calidad de los resultados educativos de los alumnos de EMS son magros, con un mayor pronunciamiento en la habilidad matemática respecto de la habilidad lectora, con más afectación para los servicios públicos que privados, con mayor debilidad de la modalidad técnica y general que la tecnológica, y con mayores problemas en las zonas de mayor grado de marginación.

Inequidad educativa revisitada: fracaso escolar y desafiliación educativa

La deserción escolar afecta las posibilidades de integración laboral y social de los jóvenes, ya que reduce sus oportunidades y los condiciona a ser contratados en puestos de trabajo precarios, no calificados y con pésimos sueldos. Además, las personas con bajos niveles de escolaridad tienden a presentar condiciones de vida más críticas, en cuestiones como salud o seguridad social. Asimismo, los desertores escolares son más propensos a participar en actividades delictivas: diversos estudios afirman que la mayoría de las personas que se involucran por primera vez en este tipo de conductas tienen entre 12 y 24 años, y se trata, generalmente, de adolescentes y jóvenes que han decidido abandonar la escuela.

Desde esta perspectiva, existen investigaciones que se han dirigido de manera principal a identificar los factores que elevan la probabilidad de desertar. Éstas identifican cuatro grupos de factores asociados a la deserción: a) variables socioeconómicas, b) situación laboral, c) características de la escuela, y d) contenido curricular. Estos aspectos se contemplan en distintos niveles de desagregación: individual, hogar y comunidad (Abril, Román y Moreno, 2008; Attanasio y Székeley, 2003; BID, 2012; y Huerta, 2010).

Una conclusión importante compartida por varios de estos estudios, es que la mayoría de las variables consideradas no influyen de manera aislada sobre la probabilidad de desertar, sino que, por el contrario, el efecto de estos factores es interactivo y multiplicativo. Por ejemplo, el impacto de las variables laborales en la probabilidad de deserción depende centralmente de las sociodemográficas; es decir, de atributos individuales, así como de las características del hogar: ingresos e inclusión en el mercado laboral.

En recientes investigaciones a nivel internacional se ha puesto mayor atención a la influencia de los procesos escolares en la deserción de los alumnos. La conclusión de estos estudios es que muchos factores que conducen al abandono escolar o "desprendimiento" de un estudiante están relacionados con la forma en que las escuelas están organizadas. Por ejemplo, después de controlar la composición demográfica de la escuela, la asistencia y los recursos escolares, se observa que las tasas de deserción son más altas en escuelas grandes, públicas y localizadas en centros urbanos. Por el contrario, las tasas de deserción son más bajas en escuelas con más relaciones personales entre los maestros y los estudiantes, y en las que existe menos diferenciación de currículos entre los alumnos.

La literatura señala que el desempeño escolar de los estudiantes está asociado a las relaciones con los docentes, la relevancia de la instrucción en el aula, la percepción de su futuro y a la manera como los docentes trabajan juntos en la escuela. Asimismo, el papel de las relaciones entre los docentes, incluyendo el sentido de su responsabilidad conjunta por el éxito de los estudiantes y el nivel de coherencia en la programación de la enseñanza en la escuela, están relacionadas significativamente con la asistencia estudiantil y el desempeño en los cursos.

Por otra parte, diversas aportaciones empíricas de encuestas nacionales recientes y de investigaciones educativas sobre el tema, permiten señalar el importante papel que adquieren los factores escolares en la deserción escolar. Muchos de ellos operan como elementos de expulsión que afectan o impiden la participación activa de los estudiantes en la escuela, con lo que se generan importantes problemas emocionales, de comportamiento y cognitivos, que van "desacoplando" o "desprendiendo" paulatinamente a los estudiantes del ambiente escolar.

En la Encuesta Nacional de Deserción Escolar publicada por la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS) en el 2012, se identifica un grupo de factores escolares como causa de la deserción de los adolescentes y jóvenes, los cuales apuntan a diversas situaciones problemáticas, tales como: disgusto por estudiar, problemas para entender a los docentes, haber sido dados de baja por reprobar materias, haber sido asignados en un turno distinto al que querían, la ubicación lejana de la escuela respecto de sus casas o ser expulsados por indisciplina. Aunque el factor económico sigue siendo el más importante —con casi 36%—, junto con los problemas de embarazo temprano y matrimonio —cerca de 8%—, lo cierto es que los factores escolares aportan a la deserción escolar un porcentaje nada despreciable —alrededor de 30%—, razón por la cual resulta imperativo colocar a la escuela como parte medular de esta cuestión y de las estrategias de cambio.

Asimismo, la investigación educativa en México, que ha captado y sistematizado narrativas, relatos e historias biográficas de los jóvenes en su relación con la educación media, es coincidente en señalar que el papel de la escuela es fundamental para producir o evitar el abandono escolar de los alumnos, y en esta función destaca elementos como los contenidos curriculares, las prácticas de enseñanza, el trato que los docentes dispensan a los estudiantes, los procesos de inclusión o exclusión entre pares, además de la estructura normativa y de apoyo académico que la institución escolar ofrece ante situaciones que afectan el desempeño académico. El reconocimiento de aprendizajes poco significativos y vacíos, el aburrimiento, el bajo rendimiento, la desactualización curricular, así como la gestión didáctica burocratizada y rutinaria, son formas en las cuales se anida el fracaso escolar (Miranda, 2012a).

A lo anterior, conviene agregar la situación por la que atraviesa la oferta educativa de EMS y las restricciones que hoy enfrentan la diversidad de submodelos que la conforman (preparatorias, CCH, CEBTI, CEBTA, CONALEP, CECYTE, COBAE, entre otros). La evidencia que aporta la investigación educativa y, sobre todo, la realidad que viven los jóvenes, permite afirmar que la oferta de EMS en México es, en la actualidad, cada vez más estratificada. Es decir, que la oferta disponible más que responder a la diversidad está generando estratos jerárquicamente diferenciados en calidad y prestigio, que más allá de atenuar, reproducen la desigualdad social y la inequidad en las oportunidades de aprendizaje.

Además, se genera un efecto negativo sobre la identidad de los adolescentes y jóvenes, lo cual contribuye a incrementar la pérdida de sentido, así como la frustración educativa en su experiencia escolar. A ello habría que agregar otros problemas asociados a la discriminación, intolerancia y violencia, que no sólo forman parte de la vida social de los adolescentes y jóvenes, sino que se presentan como su experiencia escolar cotidiana.

Los factores mencionados no están limitados sólo al ámbito del abandono escolar o la deserción. También aportan importantes elementos para entender buena parte de los problemas asociados al logro educativo que, por desgracia, es otra de las grandes debilidades de la EMS en nuestro país. Tal como lo han hecho evidente tanto los resultados de las pruebas PISA (INEE, 2009) a nivel internacional, como los de las pruebas Planea, implementadas a partir de la Reforma Educativa de 2013 en sustitución de las de ENLACE, alrededor de dos tercios de los estudiantes de EMS tienen resultados situados en los niveles más bajos de desempeño y

competitividad, vistos desde la perspectiva internacional comparada, o bien, se ubican en los niveles de desempeño elemental e insuficiente, concebidos desde los objetivos propuestos por nuestro currículo nacional.

Actualmente, se dispone de evidencia empírica y sistemática que permite sostener la necesidad de poner mayor atención en los contenidos y procesos pedagógicos de la EMS. Ésta obliga a prestar más cuidado a la capacidad de las escuelas para satisfacer las expectativas de los jóvenes, poner en claro las tensiones y conflictos entre la cultura juvenil-estudiantil y la cultura escolar a fin de prevenir o corregir la frustración, el abandono o la desafiliación educativa. En el extremo, el riesgo mayor de esta situación no sólo serán los adolescentes y jóvenes que no ingresen a la escuela, o que una vez adentro deserten, sino también aquellos que estando "escolarizados" e incluso habiendo terminado sus estudios, lo hagan con desinterés y escasos logros en la adquisición de conocimientos y habilidades, al punto que clausuremos su porvenir y el del país entero en el relevo generacional futuro.

La situación prevaleciente en la EMS del país es a todas luces insuficiente para atender los nuevos requerimientos de los jóvenes mexicanos en el marco de la sociedad del siglo XXI. Los cambios cuantitativos y cualitativos que nuestro país y los jóvenes han experimentado requieren, con urgencia, de una transformación profunda del modelo de formación y del paradigma institucional que ha caracterizado a nuestro sistema educativo y, en particular, al nivel de la EMS.

Conclusiones y recomendaciones de política

La investigación social y educativa que se ha hecho en México en los últimos años, así como los resultados que arrojan los diferentes ejercicios de evaluación tanto en el ámbito nacional como internacional, coinciden en afirmar que la EMS tiene serios problemas de efectividad institucional, calidad de resultados y equidad en el acceso, permanencia y logro educativo.

La conclusión que parece desprenderse no deja lugar a dudas de que la efectividad del sistema educativo para lograr la universalización del conocimiento, en el actual contexto de exigencia de las nuevas alfabetizaciones y en condiciones básicas de calidad y equidad, está fuertemente limitada por el efecto combinado de los factores de exclusión social —que ahora enfrentan procesos adicionales de "fragmentación sociocultural"— y la capacidad limitada de los procesos escolares; en muchos casos, también de la infraestructura e insumos básicos necesarios para generar resultados educativos adecuados.

Transformar la situación prevaleciente parece exigir una suerte de renovación sistémica de las instituciones educativas, que implica un proceso continuo de evaluación de metas y objetivos relacionados con políticas escolares, prácticas y estructuras organizacionales, y del impacto que éstas tienen sobre los diversos grupos de estudiantes. De ahí que la centralidad en el aprendizaje de los educandos, el replanteamiento de las pedagogías frontales, la flexibilización curricular, la necesidad de profesores que tengan capacidades para construir conocimiento en un contexto de múltiples referentes, la necesidad de instalar nuevos procesos de gestión del conocimiento acompañados de mecanismos administrativos transparentes y de buen gobierno sean, entre otros, los nuevos requisitos a cumplir por los modelos educativos del siglo XXI.

En suma, la EMS presenta importantes zonas de riesgo, tanto al interior de su armazón institucional como fuera de él; asimismo, se encuentra amenazada por importantes procesos sociales de exclusión y vulnerabilidad. Ello obliga a pensar en una estrategia de fortalecimiento, desarrollo y mejora que permita ligar varios ámbitos y dimensiones de intervención en lo social, cultural y económico, pero estrechamente enlazada a cambios fundamentales en la estructura interna y los dispositivos y recursos de la EMS del país, tanto en el ámbito sistémico como en el correspondiente a la propia institución escolar. Como contribución a este debate y a la necesidad de crear una agenda pública pertinente para la reforma de la EMS en México se plantean las siguientes propuestas:

Escuela Nacional de Bachillerato

Debido a los efectos no deseados de los submodelos y modalidades de EMS, una propuesta primordial estaría cifrada en la creación de una nueva Escuela Nacional de Bachillerato (ENB) —institución que se espera surja del Sistema Nacional de Educación Media Superior (SINEMS)—, la cual estaría caracterizada por dos atributos fundamentales: primero, que disponga de un modelo más unificado en su estructura curricular con salidas formativas al mundo del trabajo; y segundo, que al mismo tiempo permita flexibilidad de acceso y tránsito curricular en lo que se refiere a las modalidades que puedan ofrecerse para los adolescentes y jóvenes.

Un modelo unificado significa una estructura curricular común que permita la movilidad académica de estudiantes y la portabilidad de estudios, que proporcione instrucción en las competencias básicas y específicas requeridas, así también, que ofrezca salidas de formación para el trabajo que reflejen vocaciones económicas locales y regionales. La “flexibilidad en las modalidades” significa

que esta escuela ofrezca tanto la fórmula escolarizada, como la mixta o abierta en función de las condiciones, necesidades y expectativas de los estudiantes, siempre que se garantice que estas modalidades tengan el mismo nivel de calidad educativa y tengan las garantías académicas e institucionales para transitar entre ellas, reconociendo avances y resultados del trayecto formativo de los jóvenes.

Modelo de vinculación con el sector laboral

Como ya se apuntó, la ENB que el país necesita, no sólo debe ofrecer la formación académica pertinente y de calidad que necesitan los adolescentes y jóvenes para enfrentarse a su futuro profesional o personal. También requiere de ofrecer una sólida formación para salir al encuentro de oportunidades laborales que vinculen al joven hacia escenarios de experiencia profesional y procesos de emancipación social dignos y prometedores. En consecuencia, las salidas formativas hacia el mundo del trabajo deberán estar custodiadas por modelos de vinculación interinstitucional entre la escuela, las empresas y las instituciones laborales tanto del sector público como del privado, en una ruta que permita la construcción de saberes y la asimilación de experiencias en la propia práctica. De esta forma, el mundo escolar deberá acercarse al campo de trabajo, y éste al espacio académico para afirmar saberes y fortalecer la capacidad de atención de necesidades productivas y de desarrollo con perspectivas de responsabilidad y sustentabilidad. Al mismo tiempo, deberán construirse espacios posibles de experiencia laboral que allanen el camino de los jóvenes hacia un campo de oportunidades y encuentros con el mundo de la vocación, la productividad y el trabajo.

Un arreglo institucional diferente del sistema

La necesidad de construir la nueva ENB obliga también a la reorganización institucional del sistema de educación superior. La cantidad de submodelos y su expresión organizativa en diversas direcciones generales ha mostrado una configuración más semejante a un archipiélago que a un continente sólidamente concatenado. En tal sentido, las políticas educativas orientadas a la conformación y fortalecimiento de la ENB deberán tener un sólido cimiento en un nuevo arreglo institucional que permita, al menos, tres operaciones sustantivas: 1) una mayor articulación e integración interna que favorezcan un desarrollo académico equilibrado de las ENB en el país, por ello se tiene la necesidad de sostener los mismos niveles de calidad, equidad y pertinencia educativa en toda la nación; 2) la gene-

ración de propuestas transversales de innovación, apoyo y acompañamiento en la gestión y el desarrollo institucional, especialmente, para favorecer las acciones focalizadas de mejora de la equidad y calidad educativa que se necesiten en el país, y 3) el apoyo a las estrategias de profesionalización, evaluación y rendición de cuentas del sistema de EMS a nivel nacional, estatal y local.

El nuevo arreglo institucional plantea, por lo tanto, la reorganización de la Subsecretaría de Educación Media Superior a partir de la constitución de nuevas unidades de inteligencia académica, administrativa y de soporte técnico y pedagógico que deberán concretarse en nuevas direcciones generales con un carácter más transversal y estratégico, así como menos basadas en la gestión y operación de servicios educativos.

Un federalismo concurrente para la educación media superior

El proceso de rediseño institucional deberá acompañarse de un nuevo marco de relaciones entre la federación y los estados. A partir de la experiencia y de los aprendizajes generados durante los últimos años en el diseño e implementación de las políticas de EMS, deberán institucionalizarse los mejores avances mostrados en los mecanismos de cooperación entre los distintos niveles de gobierno, las diferentes instituciones y las organizaciones de la sociedad civil involucradas en la prestación de servicios de la EMS en nuestro país.

Los mecanismos de concertación, gobernanza y coordinación institucional deberán asumir, como supuesto fundamental, la necesidad de ofrecer a los adolescentes y jóvenes las mismas oportunidades educativas y de aprendizaje en todo el país y no generar sistemas de restricción sustentados en ideas meritocráticas y de prestigio de tal o cual forma o tipo institucional que, al final del día, han generado formas de exclusión y desigualdad educativa entre los jóvenes.

Hoy, absolutamente todos —tanto los distintos niveles de gobierno, como los sistemas autónomos y la oferta privada— debemos estar comprometidos en generar un modelo público universal de calidad, igualitario e incluyente para nuestros adolescentes y jóvenes. Justamente, en torno a este gran propósito, es deseable concurrir cooperativamente con diferentes esfuerzos institucionales y de recursos para coadyuvar, desde el terreno educativo, al fortalecimiento de nuestro bono demográfico nacional expresado en los jóvenes y su potencial creativo.

Repensar la educación media desde la educación secundaria

De acuerdo con nuestro nuevo marco legal, la EMS junto con la educación básica —preescolar, primaria y secundaria—, constituirán el tramo de escolarización obligatoria en México, lo que parece justificar plenamente la necesidad de pensar en esquemas de trabajo cada vez más articulados para el fortalecimiento académico e institucional.

En forma específica, lo que parece derivarse de manera estratégica de este nuevo contexto educativo e institucional, es la necesidad de repensar el tramo educativo de la educación media. Con la finalidad de generar una mayor y mejor articulación curricular, así como una más expedita conexión y coordinación institucional en la atención de los adolescentes y jóvenes, el tramo educativo medio podría permitir, como ocurre en buena parte de los países desarrollados, el establecimiento de un mapa de progreso educativo a nivel de competencias generales y por campos de conocimiento, que hiciera posible un mejor seguimiento de los procesos formativos, así como la atención oportuna de los problemas de aprendizaje de los estudiantes, mediante políticas y estrategias más integrales y mejor articuladas que, sin duda, repercutirán en la pertinencia, equidad y calidad educativa.

Otras acciones también relevantes podrían facilitarse y potenciar su impacto en el terreno de la profesionalización docente, al igual que en el aprovechamiento de las innovaciones educativas y la aplicación de nuevas tecnologías para el aprendizaje. A ello abonará también el fortalecimiento de las identidades sociales y académicas de los adolescentes y jóvenes al inscribirse en espacios más propicios de experiencia escolar y de atención psicopedagógica compartida.

Repensar la EMS, en el mediano plazo, y en virtud de valorar avances y resultados en los procesos de articulación e integración académica e institucional, podría plantear el reto de reconstituir la Subsecretaría de Educación Media, a lo cual deberán sumarse las propuestas y dispositivos de rediseño institucional y educativo en los términos de "una nueva escuela y un nuevo sistema" mejor integrados y con mayores posibilidades de ofrecer la educación de calidad, equitativa y justa, que necesitan nuestros adolescente y jóvenes.

Mejorar el apoyo y el acompañamiento integral de los estudiantes

Sin duda alguna, tal como lo demuestra la experiencia nacional e internacional comparada, buena parte de las estrategias de mejora y fortalecimiento de la educación media que han dado mejores resultados tiene que ver con los apoyos escolares

y extraescolares para los adolescentes y jóvenes que buscan mejorar sus condiciones de educabilidad y su propio éxito educativo. Los sistemas de becas, así como las asesorías académicas y las tutorías, junto con diversas experiencias de animación sociocultural, parecen estar aportando importantes apoyos para mejorar la permanencia y el logro educativo de los estudiantes.

Sin embargo, lo que parece indispensable es que tal sistema de intervenciones esté mejor articulado y pueda ampliar la efectividad de sus acciones ante los grupos de población en condiciones de mayor vulnerabilidad y riesgo. Por lo tanto, no se trata solamente de asignar becas, sino de integrar esta aportación a criterios de discriminación positiva y logro educativo, a fin de corresponsabilizar con mayor fuerza a los propios estudiantes y a los diversos actores involucrados en su formación. El propósito no sólo es mantener a los jóvenes en la escuela, sino "engancharlos", afiliarlos y vincular más su experiencia personal con una experiencia educativa pertinente, relevante y exitosa.

En tal virtud, hay tres ámbitos que deberán articularse mejor en aras de afianzar la permanencia y el éxito escolar de los adolescentes y jóvenes: 1) el monto y sentido de las becas y los apoyos económicos con el fin de buscar una mejor integración con los procesos formativos y los logros educativos, 2) el apoyo psicosocial diferenciado en función de las situaciones y factores de riesgo que presentan los estudiantes, y de primerísima importancia, 3) la atención académica diferenciada a la diversidad de condiciones y ritmos de aprendizaje de los estudiantes, de acuerdo con sus capacidades y sus niveles de esfuerzo. En conjunto, estos tres ámbitos combinados deberán estar alineados a claros estándares de logro educativo y de esquemas de esfuerzo diferenciado para lograrlos como propósito común y responsabilidad de las escuelas ante los adolescentes y jóvenes.

Refundar los ambientes escolares

De la mano del apoyo y acompañamiento académico integral se encuentra la necesidad de redefinir los ambientes escolares. Se requiere refundar y conectar distintas dimensiones y espacios de trabajo e intervención. Primero, adecuar las normativas de convivencia al enfoque de derechos, los criterios de no discriminación, la generación de entornos protectores, así como a la participación democrática y al fomento de expresiones juveniles. Segundo, afianzar la comunidad escolar a partir del fortalecimiento de su identidad, su capacidad interna para identificar problemas y el apoyo para movilizar recursos y acciones para resolverlos. Tercero, ampliar el margen de las escuelas para el tratamiento y abordaje de los

problemas de los adolescentes y jóvenes que viven en su comunidad, a partir de la participación de las familias y diversos actores de la sociedad civil y del gobierno. Finalmente, apoyar la gestión institucional y la autonomía de los establecimientos escolares para proponer programas de reforzamiento de la socialización y la formación ciudadana de los adolescentes y jóvenes.

Mejorar la profesionalización docente y de los cuadros de gestión

Los docentes son actores claves para la concreción de la ENB y del nuevo sistema institucional que la regule y la fomente. Una ruta de profesionalización no sólo parece necesaria, sino urgente para garantizar la educación de calidad que esperamos para los adolescentes y jóvenes. Pero tal ruta no sólo planteará importantes exigencias académicas, sino transformaciones claves en las prácticas pedagógicas de los docentes y, en mayor medida, en el trato y relación con los estudiantes. Se requiere, por ello, verdaderos profesionales de la EMS y de la formación de adolescentes y jóvenes: profesionales que, al mismo tiempo, estén entrenados en los códigos de la sociedad del conocimiento y en el dominio de los campos disciplinarios, que entiendan las culturas juveniles, estén preparados para enfrentar los riesgos que las aquejan y, además, las vinculen con la cultura del esfuerzo y el éxito educativo. Con base en estos criterios habría que pensar la carrera docente, tanto en términos de reclutamiento, acceso y permanencia, como de remuneración e incentivos.

Del mismo modo, los cuadros de la gestión institucional y escolar deberían estar a tono con estas aspiraciones y cometidos. Su formación y experiencia no puede ser ajena a la gran expectativa de reforma y a los principales desafíos que plantea la EMS en México. Movidos entre la gobernabilidad institucional y el nuevo proyecto educativo, los nuevos gestores y cuadros directivos de la EMS en el país podrán aportar sus mejores contribuciones para entender que no hay calidad educativa posible si ésta no es pertinente, es decir, si no engancha y tiene sentido para los estudiantes; además de comprender que no importa sólo la expansión del sistema y la eficiencia en el uso de recursos, sino que éstas deben estar asociadas a la generación de resultados educativos de alta calidad, justos y equitativos.

Referencias

Abril, E., Román, M. y Moreno, I. (2008). ¿Deserción o autoexclusión? Un análisis de las causas de abandono escolar en estudiantes de educación media superior en Sonora. México. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, 10*(1), 1-16.

Attanasio, O. y Székely, M. (2003). *The Family in Flux: Household Decision-Making in Latin America*. New York: Inter American Development Bank.

Banco Mundial (2004). *La pobreza en México: una evaluación de las condiciones, las tendencias y la estrategia del gobierno*. Recuperado de http://web.worldbank.org/

Banco Interamericano de Desarrollo [BID] (2012). *Desconectados. Habilidades, educación y empleo en América Latina*. New York: Autor.

Bracho, T. y Miranda F. (2012). La Educación Media Superior: Situación actual y reforma educativa. En M. Á. Martínez (Coord.), *La Educación Media Superior en México. Balance y Perspectivas* (130-219). México: FCE y SEP.

Cabrol, M. y Heinrich, C. (2004). *Programa de Nacional de Becas Estudiantiles. Hallazgos de la evaluación de su impacto*. Washington, D. C.: Banco Interamericano de Desarrollo.

Campbell, T. (2002). *La justicia. Los principales debates contemporáneos*. Barcelona, España: Gedisa.

CEPAL (2011). *Panorama social de América Latina*. Santiago de Chile: Naciones Unidas/CEPAL.

CONEVAL (2017). *Resultados de pobreza en México 2016, a nivel nacional y por entidades federativas*. CONEVAL. Recuperado de https://www.coneval.org.mx/Medicion/MP/Paginas/Programas_BD_10_12_14_16.aspx

Gajardo, M. (2009). Los blancos móviles de la reforma educativa en México. Una mirada desde el exterior. En F. Miranda (Ed.), *La educación básica entre siglos. Agenda para el futuro* (pp. 25-54). México: PREAL/UAEH.

Hopenhayn, M. y Ottone, E. (2000). *El gran eslabón. Educación y desarrollo en el umbral del siglo XXI*. México: FCE.

Huerta, R. (2010). *La deserción escolar en el nivel medio superior*. México: IPN.

INEE (2009). *México en PISA*. México: Autor.

_______ (2017). *Planea. Resultados nacionales 2017. Educación Media Superior*. México: INEE. Recuperado de http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P2/A/328/P2A328.pdf

INEGI (2000). *Censo de Población y Vivienda, 2010*. Recuperado de http://www.inegi.gob.mx/

_______ (2015). *Encuesta Intercensal 2015. Base de datos*. INEGI. Recuperado de http://www.beta.inegi.org.mx/proyectos/enchogares/especiales/intercensal/default.html?init=2

Jacinto, C. y Caillods, F. (2002). *Los Programas de mejoramiento de la equidad educativa en América Latina. Tensiones, lecciones e interrogantes*. París: IIPE/UNESCO.

López, N. y Tedesco, J. C. (2002). *Las condiciones de educabilidad de los niños y adolescentes en América Latina*. Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación-UNESCO.

Miranda, F. (2009). Elementos de agenda para una nueva generación de reformas educativas en América Latina. En M. Gajardo y E. Jiménez (Ed.), *Lecciones y propuestas de Reforma Educativa para América Latina* (pp. 593-620). México: PREAL/SEP/SEB.

_______ (2012a). Los jóvenes contra la escuela. Un desafío para pensar las voces y tiempos para América Latina. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada* (RELEC). Año *3*(3), 71-84.

_______ (2012b). Políticas de equidad educativa: balance y temas de agenda pública. *Educación, pobreza y desigualdad* (pp. 8-16), febrero-abril. México: EDUCAR.

_______ (2013). La Evaluación a debate. Entre la calidad y la desafiliación de los jóvenes de la educación secundaria en América Latina. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada* (RELEC), Año *4*(4), 41-58.

OIT (2010). *Trabajo decente y juventud en América Latina*. Lima: OIT/PREJAL.

Reimers, F. (2002). Tres paradojas educativas en América Latina. Sobre la necesidad de ideas públicas para impulsar oportunidades educativas. En *Revista Iberoamericana de Educación* (pp.131-155). Año 2002 (29). Madrid: OEI.

Santos, H. (2009). *Dinámica de la deserción escolar en Chile. Centro de Políticas Comparadas en Educación*. Documento de Trabajo No. 3. Universidad Diego Portales.

Subsecretaría de Educación Media Superior [SEMS] (2012). *Encuesta Nacional de Deserción en el nivel Medio Superior* (ENDEMS). *Reporte descriptivo*. México: Buendía & Laredo.

SEP. Subsecretaría de Educación Básica (2016). *Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes* (Planea). *Base de datos completa 2016*. SEP. Recuperado de http://planea.sep.gob.mx/ms/base_de_datos_2016/

_______ (2017a). *Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes* (Planea). *Base de datos de escuelas*. SEP. Recuperado de http://planea.sep.gob.mx/ms/base_de_datos_2017/

_______ (2017b). *Reporte de indicadores educativos*. México: SEP.

Zúñiga, V. (2011). *La escuela incluyente y justa*. México: Fondo Editorial de la UANL.

Atención de la diversidad en educación básica

Rosalinda Morales Garza[1]

Introducción

Desde 2008, la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) asumió para su gestión ser una administración basada en resultados y con modelos de gobernanza, en la que se generaran acuerdos interinstitucionales con las entidades y a nivel nacional, así como con las instituciones de educación superior (IES) e instituciones pares, con el fin de construir bases articuladas para hacer efectivas las acciones y estrategias requeridas para la calidad de la educación.

Derivado de este enfoque, se generó un efecto positivo en el subsistema de educación indígena en el que se impulsa permanentemente el planteamiento de altas expectativas y el trabajo para el logro de metas, al considerar los indicadores educativos para la profesionalización especializada en la generación de materiales didácticos y libros en lenguas indígenas. Mediante esta estrategia se busca romper los mitos de déficit, inmovilidad, apatía y desinterés, que sobre la formación indígena circulan en medios académicos, de comunicación o entre los mismos actores de la educación que coinciden en la escuela.

No cabe duda que los retos del contexto se han transformado en pautas para generar movimientos académicos con identidad en el magisterio indígena, donde la profesionalización de la práctica docente es el eje que apunta a construir los ambientes de aprendizaje en las escuelas: de alta especialización pedagógica, en los que se cuente con los materiales y recursos necesarios.

De acuerdo con la incorporación de los enfoques y metodologías para la atención de la diversidad social, cultural y lingüística al Plan de Estudios para la Educación Básica de 2011, en este nivel educativo se construye desde una visión multiactoral y multifactorial, que hace de cada contexto una posibilidad de

[1] Dirección General de Educación Indígena (DGEI).

transformarse a favor de la equidad. La política educativa pública revalora, desde lo curricular, la cultura y sus prácticas sociales de aprendizaje. Asimismo comprende, desde otros escenarios, las circunstancias asociadas con la población, situaciones y contextos retadores donde se amplía la noción de las distintas realidades propias para la escolarización, en el marco del cumplimiento de los derechos fundamentales. De igual manera, la obligatoriedad de la educación básica en México tiende una línea de construcción para que los jóvenes en riesgo de exclusión educativa alcancen la posibilidad del logro de este nivel educativo.

Cada día de clase en el país, miles de niñas y niños asisten a la escuela en donde profesores y directivos reciben grupos escolares multigrado, monolingües, bilingües y en ocasiones plurilingües, que van a la escuela a construir aprendizajes, en un inicio, basados sólo en sus prácticas culturales y lingüísticas, y luego, con la incorporación de nuevos conocimientos que se desarrollan a la par de sus competencias lingüística, matemática y científica.

En su trabajo cotidiano, las profesoras y los profesores que atienden a la niñez articulan los contenidos de la Reforma Integral de la Educación Básica con los saberes cercanos a la escuela y que sirven de puente a niñas y niños para sumar los conocimientos colectivos en una suerte de red que entreteje conocimientos, valores y juicios de cada individuo.

De ahí que surjan tareas conjuntas que involucran propuestas provenientes del quehacer docente, la intervención eficiente de figuras y autoridades educativas, los nuevos escenarios sociales y el currículo, que incorpora los contenidos locales con el Plan de estudios 2011. Dichas tareas conllevan en su cumplimiento la participación de las comunidades y los pueblos, así como la promoción y construcción de una cultura a favor de la diversidad lingüística y cultural, los derechos humanos, la igualdad de género y la transparencia y rendición de cuentas; todo ello como parte de los acuerdos que sostienen el derecho a la educación de calidad, con equidad y pertinencia.

En este sentido, como un proyecto integral impulsado desde la DGEI —el cual requiere del esfuerzo institucional coordinado por todos los sectores involucrados en la educación y desarrollo social a favor de los pueblos y las comunidades indígenas, así como de la población migrante y en riesgo de exclusión educativa—, se propone la transformación de la educación para estos sectores, en el marco de la democracia y en el cumplimiento del derecho a la educación en México desde una perspectiva integral.

Principios básicos para la atención de la educación inicial y básica de niñas y niños indígenas

- **Políticas para la educación:** la acción que el Estado ha desarrollado para la atención educativa inicial y básica de niñas y niños indígenas en situación de migración y en riesgo de exclusión educativa responde a los distintos enfoques pedagógicos que definen el Acuerdo Secretarial 592, que en los últimos años ha incorporado la *diversidad* como un eje pedagógico.
- **Acceso a la educación:** se impulsa el trabajo interinstitucional para colocar como una prioridad de la educación, aquellas condiciones y situaciones que permitan el acceso a la instrucción básica, así como su continuidad, permanencia y posterior egreso de la misma.
- **Equidad en la educación indígena:** se reconoce el derecho de niñas y niños de los pueblos y comunidades a recibir educación inicial y básica gratuita y laica, que amplíe las oportunidades educativas que a su vez contribuyan a reducir la desigualdad entre grupos sociales e impulsen un proceso educativo caracterizado, de inicio a fin, por el principio de la no discriminación y el diálogo entre culturas.
- **La diversidad en la educación indígena:** se impulsa un modelo educativo que integre los componentes de la diversidad lingüística y cultural, para que éstos sean reconocidos y se fortalezcan sus identidades. Además, se busca el reconocimiento e incorporación de los derechos de niñas y mujeres indígenas en los contenidos curriculares, así como la recuperación de los saberes colectivos que pongan de relieve aquellas prácticas que reconozcan la dignidad de los pueblos y de los sujetos que los integran.
- **Calidad de la educación indígena:** se busca focalizar la acción institucional de la educación indígena mediante un modelo educativo de calidad que contribuya a que niños y niñas indígenas tengan mejores oportunidades académicas, profesionales y laborales, que les permita incrementar su bienestar, al tener en cuenta el contexto cultural y lingüístico en el que se desarrollan.
- **Integralidad en la educación indígena:** Además de la tarea de construcción de un modelo educativo de calidad, la DGEI busca que la educación de los pueblos indígenas implique garantizar referentes culturales y prácticas sociales, y que fortalezca de esta manera la formación de valores ciudadanos y de responsabilidad social en el marco del respeto a la diversidad y el diálogo.

Desde 2008 se inicia una etapa de política pública basada en el derecho a la educación y en una gestión estratégica de construcción colaborativa orientada a resultados mediante…

• la construcción de alternativas pedagógicas en la planeación educativa a fin de evitar la exclusión. Así también, a través de estrategias de autogestión y corresponsabilidad coordinadas por la federación y las entidades federativas, en las que los pueblos indígenas encuentren resonancia de sus propios derechos y procesos participativos con una proyección a futuro.	• la focalización de su actuar institucional en la provisión de los componentes de calidad que aseguren un modelo de acompañamiento para la modalidad de educación indígena y población en condición migrante y riesgo de exclusión educativa, en los niveles inicial, preescolar, primaria y secundaria.	• la garantía del derecho a la educación y la continuidad académica de niñas, niños, adolescentes y jóvenes indígenas, a través de la atención integral y con equidad de la población en condiciones vulnerables: migrantes, jornaleros, así como madres jóvenes y adolescentes embarazadas.

La gestión pedagógica actual se ha guiado por las siguientes políticas (SEP-DGEI, 2010):

a. el reconocimiento de los contextos vulnerados sobre los cuales incide como política pública del derecho a la educación;
b. la intervención federal a través de una interlocución respetuosa con los titulares estatales de educación y todos los actores que inciden en el proceso educativo;
c. la puesta en marcha de una propuesta educativa cultural y lingüística pertinente en los diferentes contextos escolares;
d. la propuesta, implementación y desarrollo de la Red de Profesionales de la Educación Indígena, que a través de la sistematización de la experiencia docente —probada durante años en campo—, pone en juego el ejercicio de la autonomía profesional y posibilita el aprendizaje entre pares;

e. la profesionalización y formación continua de docentes indígenas mediante la oferta de alternativas asequibles, accesibles y flexibles, así como orientadas al desempeño. Esto en el marco del Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros en Servicio, y en colaboración estrecha con las escuelas normales e IES, tanto a nivel nacional como internacional;
f. la perspectiva de diversidad cultural y lingüística como valor curricular;
g. la mejora continua de la educación inicial básica para indígenas y poblaciones en situación de vulnerabilidad, generada por medio de la Estrategia para la Calidad de la Educación Indígena;
h. la orientación hacia resultados positivos, lo que posibilita el ejercicio del derecho a una educación de calidad, mediante la colaboración efectiva de la federación con la operación estatal. Esta interacción bidireccional da lugar al descubrimiento y generación de capacidades locales;
i. la focalización y acción interinstitucional ordenada y en continua evolución, con la capacidad de gestionar interoperabilidad y resoluciones planeadas desde la interdisciplinariedad;
j. la generación de condiciones de gobernanza que considere las cualidades del profesorado indígena, el camino andado por las instituciones especializadas y la causa social que obliga a la eficiencia adaptativa, la flexibilidad, la experimentación y el aprendizaje en la implementación.

Las políticas mencionadas se articulan por los siguientes dispositivos:

Dirección General de Educación Indígena (DGEI).
Estrategia de fortalecimiento de la gestión para la calidad de la educación.
Dispositivos de intervención

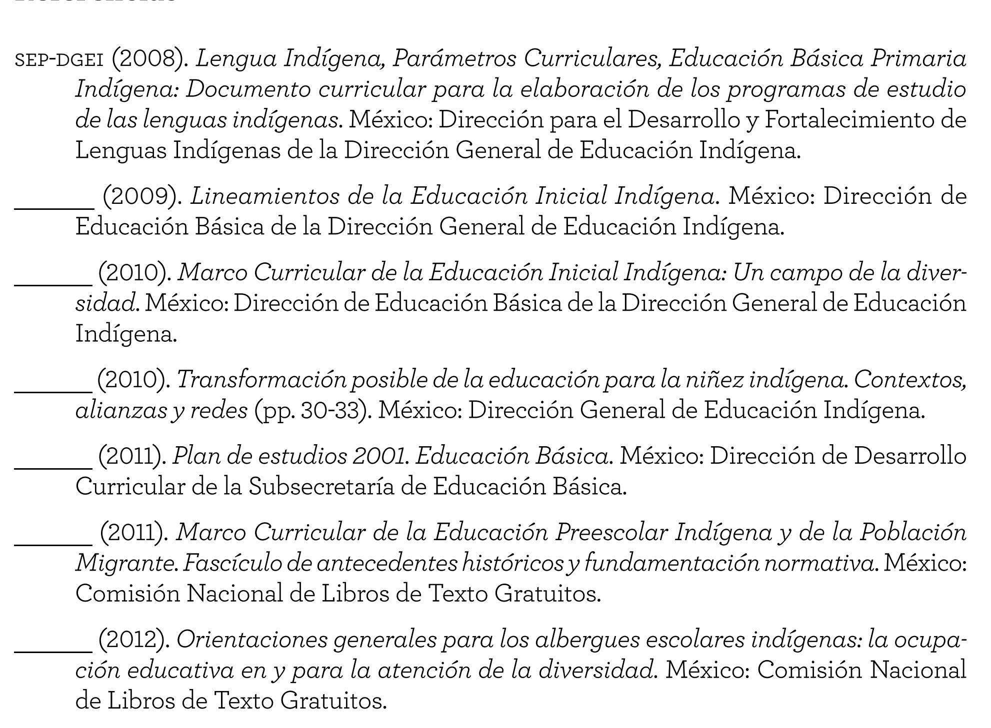
Interinstitucionalidad e intersectorialidad para mejorar las condiciones de educabilidad y de operación. Acuerdos y planes de acción por entidad.	Desarrollo pedagógico para el vínculo: lengua indígena, currículo local y nacional.	Atención al plurilingüismo y al multigrado.	Movilización académica hacia la profesionalización: pertinente, entre pares, con acompañamiento especializado y en contexto.

Transformación efectiva

Se han concretado las siguientes realidades:

- De acuerdo con una política pública inclusiva inscrita en el Acuerdo Secretarial 592 y en el Plan de Estudios 2014 de la Educación Básica, se incorporó la diversidad social, cultural y lingüística en todos los planes de estudio. Esta acción es inédita en la historia de los planes nacionales de estudio de la educación básica.
- Se impulsó la biblioteca escolar en lenguas indígenas más grande de América latina, por su número de títulos y tiraje. Ahora hay más de 300 nuevos títulos, con un tiraje acumulado a lo largo del sexenio de 17.7 millones de ejemplares, en atención de 36 lenguas indígenas y 62 variantes lingüísticas en el país.
- Se logró que 36 mil maestros contaran con su título, 66.1% del total de maestros indígenas en servicio. En toda la historia de la educación indígena no se había impulsado la profesionalización del magisterio con esta fuerza.
- Más de 29 000 docentes indígenas participan en el Sistema Nacional de Formación Continua, con una oferta inédita: 49 propuestas académicas desarrolladas desde la Subsecretaría de Educación Básica (SEB-DGEI).
- De las 15 000 asesorías impartidas en el 2008, se pasó a más de 40 000 asesorías técnico-pedagógicas en el 2015, en todo el país.
- El subsistema de educación indígena es el subsistema de educación básica que ha mostrado mayor crecimiento en niveles de "bueno" y "excelente", revirtiendo la tendencia a la baja del 2006 y 2007, y rompiendo el mito que vincula a la educación indígena con el bajo logro académico. Del 2006 al 2015 este subsistema tuvo un avance histórico de 23.8 puntos porcentuales en Matemáticas y de 17.5 puntos en Español, superando a las escuelas particulares y al Consejo Nacional de Fomento Educativo (Conafe).
- En el caso del nivel "insuficiente" en la prueba ENLACE, las escuelas indígenas también lo disminuyeron, 23.3% en la asignatura de Español y 20.7% en Matemáticas. Suceso inédito, sobre todo si se considera que las escuelas indígenas tienen menos acceso al uso de tecnologías, infraestructura y a una plantilla de profesores diferenciados (de educación física y artística, por ejemplo); más de 60% de los grupos son multigrado y multinivel.

- Los indicadores educativos de la niñez indígena se encuentran en su punto histórico más cercano a la media nacional; muestran una clara tendencia de mejora y un crecimiento más acelerado que el de otros subsistemas.



Referencias

SEP-DGEI (2008). *Lengua Indígena, Parámetros Curriculares, Educación Básica Primaria Indígena: Documento curricular para la elaboración de los programas de estudio de las lenguas indígenas*. México: Dirección para el Desarrollo y Fortalecimiento de Lenguas Indígenas de la Dirección General de Educación Indígena.

_______ (2009). *Lineamientos de la Educación Inicial Indígena*. México: Dirección de Educación Básica de la Dirección General de Educación Indígena.

_______ (2010). *Marco Curricular de la Educación Inicial Indígena: Un campo de la diversidad*. México: Dirección de Educación Básica de la Dirección General de Educación Indígena.

_______ (2010). *Transformación posible de la educación para la niñez indígena. Contextos, alianzas y redes* (pp. 30-33). México: Dirección General de Educación Indígena.

_______ (2011). *Plan de estudios 2001. Educación Básica*. México: Dirección de Desarrollo Curricular de la Subsecretaría de Educación Básica.

_______ (2011). *Marco Curricular de la Educación Preescolar Indígena y de la Población Migrante. Fascículo de antecedentes históricos y fundamentación normativa*. México: Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos.

_______ (2012). *Orientaciones generales para los albergues escolares indígenas: la ocupación educativa en y para la atención de la diversidad*. México: Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos.

Los avatares de una sociedad multicultural

Pablo Mejía Montes de Oca[1]

Introducción

En los inicios del siglo XXI, se han generado grandes expectativas sociales en la búsqueda por resolver los problemas de igualdad y equidad, sobre todo en aspectos de la diversidad cultural y el multiculturalismo. Prueba de ello es la gran cantidad de documentos que se han publicado en el ámbito local y el internacional, así como los seminarios, coloquios y simposios realizados. En estas actividades, los debates se encaminan a discutir los problemas que envuelven la multiculturalidad y se trata de aportar elementos que ayuden a fortalecer el diseño de las políticas públicas en la materia.

En este sentido, el presente trabajo busca aportar algunos elementos al debate, sin dejar de mencionar que, aunque en este inicio de siglo se ha puesto de relieve el multiculturalismo, diversas culturas no tienen las mismas posibilidades de supervivencia o de expresión en el mundo moderno.

La última década del siglo XX sacó a la luz una sociedad pluriétnica; muestra de ello fueron las luchas por la independencia y el reconocimiento de Estados como Kosovo, Lituania, Estonia y Letonia, entre otros. De la misma manera, se reconocen los esfuerzos de organismos internacionales; por ejemplo, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) firmó la Declaración de Jomtien en 1990, en la cual se afirma la necesidad de una educación para todos.

Los antecedentes de la lucha por la igualdad y la equidad son importantes en un mundo cada vez más multicultural. En materia educativa, se hace necesario revisar y evaluar las conquistas logradas para, en su caso, denotar el avance en estos rubros. Sobre todo, es conveniente hacer un recorrido por los avatares de la educación multicultural hacia el final de la segunda década del milenio actual. Para

[1] Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco.

ello, en este espacio se pretende mostrar una radiografía sobre el estado que guarda este ámbito en nuestro país y así dejar abierto el debate en torno a los avances alcanzados en estas dos décadas. El propósito es buscar los caminos necesarios para llegar a una sociedad completamente multicultural, como lo pregonan los documentos que propuso la UNESCO.

El antecedente necesario

La referencia necesaria para comprender los acontecimientos que hoy suceden es la manera en que el mundo estaba dividido hacia finales de la década de 1980. En ese entonces, existían dos posiciones, la del Este y la del Oeste, lideradas por la Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS) y Estados Unidos de América, respectivamente. La visión de futuro para unas y otras era diferente, en la que socialismo o capitalismo era la bandera de la lucha social, ideológica y política. Entre ambas potencias, se hacía presente la existencia de un tercer mundo donde la exclusión, la pobreza y el hambre eran fantasmas de carne y hueso que deambulaban en el planeta.

En ese mundo donde todo estaba determinado o separado, la verdad y el error se jugaban en la verificación empírica y teórica. Tenía que tomarse partido por visiones funcionalistas, estructuralistas o desarrollistas. El poder imperativo y prohibitivo de los paradigmas se convertía en creencias oficiales, doctrinas reinantes, verdades establecidas que determinaban los estereotipos cognitivos; eran ideas recibidas sin examen, creencias populares sin fundamento, absurdos triunfantes, rechazos de evidencias en nombre de la evidencia que hacía reinar conformismos cognitivos e intelectuales.[2] Sin embargo, llegó el 9 de noviembre de 1989, cuando a las 19:00 horas aproximadamente asistimos al derrumbamiento de esa manera de ver el mundo. Ese día, la caída del muro de Berlín no sólo representó la derrota de un régimen socialista y el triunfo de su oponente; era el desmoronamiento de una concepción distinta, donde las ideologías y añoranzas de un mundo mejor y diferente se hundían ante el ascenso del capitalismo, del mercado y del neoliberalismo.

El fundamentalismo de mercado se extendió con rapidez y con él asistimos al detrimento de la capacidad de los Estados nación para regular sus economías.

[2] Como dice Edgar Morin, "todas las determinaciones sociales-económicas-políticas y todas las determinaciones culturales convergen y se sinergizan, para encarcelar al conocimiento en un multi-determinismo de imperativos, normas, prohibiciones, rigideces y bloqueos" (Morin, 1999).

El fin de la Guerra Fría, producto de la desintegración de la URSS, más los acelerados cambios de las comunicaciones fueron los sucesos más destacados de un mundo que abría paso a una nueva era, la de la globalización.

Con la globalización se produjo la crisis del Estado nación. Esto es, ante la toma de decisiones económicas y políticas, su concepción se vuelve obsoleta para actuar frente a los problemas locales penetrados por los procesos globales. En consecuencia, las instancias plurinacionales tienden a hacerse necesarias, toman el mando y generan directrices económicas y políticas en el ámbito internacional. El Consenso de Washington es la expresión clara de este nuevo orden mundial. Se fortalecen los organismos internacionales como el Banco Mundial (BM), el Fondo Monetario Internacional (FMI), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), la UNESCO, la Comisión Económica para América Latina (CEPAL) y la Organización Mundial de Comercio (OMC), con lo cual se establecen las orientaciones en materia político-económica mundial.

El empuje de la globalización y la necesidad de la libre circulación de mercancías abren los espacios para generar acuerdos regionales, como el Tratado de Libre Comercio entre México, Estados Unidos y Canadá (TLC). Asimismo, permiten el surgimiento de bloques comerciales, como la Asociación Latinoamericana de Integración (ALADI), el Foro de Cooperación Económica Asia-Pacífico (APEC), el Mercado Común del Sur (MERCOSUR), la Comunidad del Caribe (CARICOM) y la Unión Europea (UE); todos, creados con la idea de establecer la libre circulación de capitales, mercancías y, en algunos casos, personas, como ocurre en el caso de los tres últimos bloques.

El capitalismo triunfante se extiende ya sin límites, y las fronteras se diluyen ante la necesidad del capital por adquirir mano de obra barata. La diferencia entre Este-Oeste deja de existir, y los vocablos *norte-sur*, *desarrollado*, *subdesarrollado* o *tercermundista* pasan a ser parte de una historia enterrada. Todo esto, en una nueva realidad que asoma su poder bajo la fortaleza de los organismos multilaterales que imponen sus reglas a los países pobres, los cuales deben acatar sin resistencia los dictados y las recomendaciones económicas y políticas con el fin de lograr su desarrollo.

La globalización a la que asistimos es de orden economicista; sin embargo, trastoca lo cultural, dado que se abrieron procesos complejos que se creían superados. La xenofobia, el racismo y el dogmatismo religioso se hicieron presentes, y lo inesperado abrió paso a la incertidumbre. El entorno de una comunidad que mantenía seguro al individuo se fracturó y, en consecuencia, sobresalió la capacidad individual, como bien lo ha señalado Young: "mientras la comunidad colapsa,

la identidad se inventa" (Young, 1999, p. 164). La globalidad rompe con la unidad del Estado y la sociedad nacional establece relaciones nuevas de poder y competitividad, así como conflictos y entrecruzamientos entre actores del mismo Estado nación y con identidades, espacios, situaciones y procesos sociales fuera de sus fronteras; es decir, trasnacionales.

En los mundos simbólicos de las industrias culturales globales también desaparece la ecuación Estado-sociedad-identidad, por lo que la imaginación de vidas posibles no se entiende ni nacional ni étnicamente, ni mediante los contrarios pobre-rico, sino sólo en la sociedad mundial (Beck, 1998, p. 101). La globalidad impone nuevas formas culturales, trastoca las identidades nacionales y socava los viejos esquemas sociales de unidad, ejemplo de lo cual se observa en la desintegración de Yugoslavia en seis repúblicas.[3]

Los Estados nación ven surgir identidades desconocidas que en los momentos críticos dan pie a las "limpiezas étnicas", como ocurrió en la guerra de Kosovo. Se asiste así al derrumbe de las mediaciones sociales por un Estado omnipotente.

La decadencia del Estado entraña la ruptura de sistemas sociales, políticos, culturales y administrativos que se encontraban integrados en el referente del Estado nación. Esto da pauta a que las identidades se disgreguen; por lo tanto, las culturas que fueron marginadas reclaman su reconocimiento y apelan a participar en la cultura de la globalidad.

La nueva realidad global genera la promesa de un mundo de horizontes expandidos, de la posibilidad de fomentar el entendimiento político y de tener una experiencia cultural cosmopolita. Lo global se presenta entonces como el surgimiento de una sociedad civil globalizada, lo que se refleja en el aumento de la capacidad y la voluntad de las personas para tomar el control de sus vidas. Este proceso resulta complejo; sin embargo, representa una mayor autonomía y emancipación tanto de los individuos como de las culturas antes olvidadas, además de acentuar los estilos de vida de cada uno con las consecuencias globales. Esto es, el imaginario social que se genera parte de la idea de que aquello que se hace localmente, influye globalmente. Se trata de una transformación social que se encierra en la máxima ambientalista de "piensa globalmente, actúa localmente".

[3] Yugoslavia tenía siete fronteras, seis repúblicas, cinco nacionalidades, cuatro idiomas, tres religiones, dos alfabetos y un líder, con lo que se indicaba el fuerte control central al que debían estar sometidos sus habitantes en su existencia como nación. Su desintegración generó seis repúblicas: Eslovenia, Croacia, Bosnia-Herzegovina, Macedonia, Montenegro y Serbia. *Cfr.* https://www.google.com/search?q=yugoslavia+separacion&tbm=isch&tbs=rimg:CTAjRd4sYveqIjgDZBtNL6Z2Okco2SiJhaok4Lgvb6BRXyGh0Q8bZnZxv4-_1kU89UQ5qilw-YqWOx9Yag_16Sk8

Se debilita la idea de sometimiento a las normas que la comunidad impone, la interiorización de ellas e incluso la coacción establecida para su cumplimiento. Ahora, el individuo adquiere conciencia de su propia libertad, se hace libre al identificarse con los ciudadanos libres, ya no se conforma con heredar principios morales establecidos sino que quiere tomar parte activa en este nuevo proceso social. Asistimos a un nuevo referente, en que "el actor, deja de ser social se vuelca sobre sí mismo y se define por lo que es y ya no por lo que hace" (Touraine, 1997, p. 39).

La globalidad enarbola la libertad como bandera y con ésta socava, limita y condiciona los poderes del Estado; la política nacional-estatal pierde su soberanía ante los requerimientos individuales y las exigencias sociales y comerciales. No obstante, el Estado nación como tal no desaparece, sino que se reconfigura en función de las nuevas necesidades de cambios estructurales. Bajo su predominio quedan los controles macroeconómicos, la inflación, el déficit público, la balanza de pagos y las funciones que deben garantizarse al individuo, como salud, educación, vivienda; el Estado mínimo es una realidad y, con él, la ideología liberal se hace presente.

La globalización impone así un modelo político, económico y social fundado en el desarrollo del mercado, el cual viaja ya sin restricciones, como dice Bauman: "el capital viaja liviano, con equipaje en mano, un simple portafolio, un teléfono celular y un computador portátil" (Bauman, 2005, p. 65). Además, la libre circulación de mercancías genera la necesidad de una mayor libertad, la cual brota con más dinamismo ante el hundimiento de las restricciones que los Estados nación imponían a sus ciudadanos.

Asimismo, la globalidad genera no sólo el ascenso de la individualidad, sino también las luchas por el reconocimiento de lo diverso. En este escenario, la multiculturalidad se asoma para exigir sus derechos, sobre todo porque antes se generaba la idea de homogeneidad y universalidad; por ende, los movimientos a favor de la diversidad se hacen presentes. En el ámbito multicultural, estas luchas tienen su expresión contundente a finales del siglo XX, principalmente cuando las comunidades indígenas zapatistas se levantan en el estado de Chiapas, México, en 1994.

Aunado a lo anterior, en Europa, los nacionalismos reclaman su autonomía, la Unión Soviética se desintegra para dar paso a naciones que exigen su independencia, en Yugoslavia se viven conflictos bélicos y aparecen las luchas raciales y xenofóbicas, ejemplo de lo cual son las luchas en Sudáfrica. La multiculturalidad

pide ser actor en este nuevo orden mundial. Se asiste a una necesidad imperante: el reconocimiento del otro, lo cual sólo es posible al afirmar el derecho a ser sujeto.

En lo político, aparece la necesidad de reconocer la diversidad y, con ello, la búsqueda de proteger a comunidades minoritarias y la urgencia de establecer reglas generales que garanticen los derechos a pertenecer a este concierto global donde antes las habían excluido.

El papel de los organismos internacionales

Al situar el nacimiento de la globalización en el momento de la caída del muro de Berlín en 1989, es sorprendente que la UNESCO iniciara desde esa fecha los estudios encaminados a preparar una declaración sobre la importancia de la educación para el desarrollo humano. El documento destaca por su prospectiva en torno a los sucesos que habrían de presentarse en la década de los noventa, principalmente en torno a las necesidades que los diversos pueblos y culturas demandan resolver. Así, afirma: "La permanente demanda de este pequeño volumen refleja a la vez la preocupación general por las insuficiencias de los sistemas de educación en todo el mundo y el creciente reconocimiento de la vital importancia de la educación básica para el progreso social" (UNESCO, 1990).

A la luz de los sucesos que se desarrollaron en los años noventa, la premisa del desarrollo global tiene su fundamento en dos vertientes, en materia económica con el Consenso de Washington y en la parte social con la Declaración Mundial sobre Educación para Todos de Jomtien, Tailandia. Podemos decir que la estrategia para el desarrollo humano en el aspecto social surge de la idea de que a todo individuo se le deben cubrir las necesidades básicas de salud, alimentación y educación, entre otras. En consecuencia, los procesos educativos cobran importancia, dado que el aprendizaje va a constituir el vínculo entre el desarrollo individual y el social.

Desde este parámetro, las comunidades marginadas, los pueblos sometidos y las etnias olvidadas exigen que se les otorguen los instrumentos básicos en materia educativa para integrarse a un mundo que ha desplazado su saber y su cultura. De esta manera, diferentes artículos hacen hincapié en la superación de la discriminación y el derecho a la educación en lengua materna:

> Artículo 3 – Universalizar el acceso a la educación y fomentar la equidad
> 4. Hay que empeñarse activamente en modificar las desigualdades en materia de educación y suprimir las discriminaciones en las posibilidades de aprendizaje de los grupos desasistidos: los pobres, los niños de la calle y los niños que trabajan, las poblaciones de las zonas remotas y rurales, los nómadas y los trabajadores migrantes, los pueblos indígenas, las minorías étnicas, raciales y lingüísticas, los refugiados, los desplazados por la guerra y los pueblos sometidos a un régimen de ocupación.
>
> Artículo 5 – Ampliar los medios y el alcance de la educación básica
> La alfabetización en la lengua materna refuerza la identidad y la herencia cultural. (UNESCO, 1990)

La Declaración de Jomtien representa así un modelo nuevo que debe llevarse a cabo y a partir del cual se abren procesos de discusión sobre la pertinencia de establecer la educación como elemento de desarrollo humano, sobre todo porque éste se sustenta en la necesidad de capital humano. Asimismo, esta declaración sirve como base para que la diversidad y la multiculturalidad se asomen como elementos que los organismos nacionales e internacionales habrán de tomar en cuenta; por ende, la UNESCO —ya en el nuevo milenio— plasma esta realidad en la Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural, publicada en noviembre de 2001. En ésta, se establece la importancia que la diversidad y el pluralismo tienen para la humanidad, lo que debe reconocerse como premisa principal para el diseño de las políticas públicas encaminadas al desarrollo social.

El documento de la UNESCO donde se reconoce la diversidad cultural aparece después de 10 años de la Declaración de Jomtien y representa el instrumento jurídico internacional dedicado a todos los elementos que se integran en torno a la diversidad cultural (pluralismo cultural, derechos culturales, creatividad y solidaridad internacional). Además, pone de relieve los vínculos orgánicos entre el pluralismo cultural y el desarrollo de las capacidades creadoras de la sociedad, que son elementos reveladores de valores, identidades y significados. La declaración erige la diversidad en “patrimonio común de la humanidad” y hace de su defensa un imperativo ético inseparable de la dignidad de la persona humana.

La declaración representa no sólo un instrumento jurídico internacional, pues a final de cuentas implica la necesidad de aceptar que todas las culturas forman parte de este mundo global y que el desarrollo debe buscarse para toda la humanidad. Una breve vista al articulado de esta declaración nos permite comprender la importancia y el alcance de reconocer y aceptar la diversidad cultural:

DECLARACIÓN UNIVERSAL SOBRE LA DIVERSIDAD CULTURAL

IDENTIDAD, DIVERSIDAD Y PLURALISMO
Artículo 1 – La diversidad cultural, patrimonio común de la humanidad
Artículo 2 – De la diversidad cultural al pluralismo cultural
Artículo 3 – La diversidad cultural, factor de desarrollo

DIVERSIDAD CULTURAL Y DERECHOS HUMANOS
Artículo 4 – Los derechos humanos, garantes de la diversidad cultural
Artículo 5 – Los derechos culturales, marco propicio para la diversidad cultural
Artículo 6 – Hacia una diversidad cultural accesible a todos

DIVERSIDAD CULTURAL Y CREATIVIDAD
Artículo 7 – El patrimonio cultural, fuente de la creatividad
Artículo 8 – Los bienes y servicios culturales, mercancías distintas de las demás
Artículo 9 – Las políticas culturales, catalizadoras de la creatividad

DIVERSIDAD CULTURAL Y SOLIDARIDAD INTERNACIONAL
Artículo 10 – Reforzar las capacidades de creación y de difusión a escala mundial
Artículo 11 – Forjar relaciones de colaboración entre el sector público, el sector privado y la sociedad civil
Artículo 12 – La función de la UNESCO. (UNESCO, 2001)

Si bien la declaración da fundamento al reconocimiento de la diversidad cultural, la globalización entonces debe integrar estos elementos en las políticas que impulsan el desarrollo de la economía; por lo tanto, para que la globalización no sólo sea de mercados y capitales, sino el origen de sociedades más prósperas, se precisa potenciar las políticas integradoras y no el incremento de las desigualdades excluyentes.

En este orden de ideas, al plantearse el desarrollo de las sociedades la igualdad y la equidad, tiene que ponerse énfasis en la educación, no sólo para lograr la expansión de ésta, sino atender el aprendizaje necesario para que los diferentes grupos sociales se incorporen al proceso global de este nuevo orden mundial basado en el mercado y el consumo. No debe dejarse aislado a ningún individuo ni a ninguna cultura; por ello, es preciso incorporar la multiculturalidad y así legitimar el modelo neoliberal.

Se configura, entonces, una nueva serie de fuerzas económicas y culturales que dan pauta al modelo neoliberal, en donde la producción del sector técnico-industrial deja de ser el eje fundamental del desarrollo socioeconómico para dar paso a la producción y circulación de la información. Se pasa así de un modelo de desarrollo fundado en la producción y el trabajo, a uno basado en la información y su utilización.

La educación va a adquirir una dimensión estratégica y deja de estar ligada a la capacitación de la fuerza de trabajo, para relacionarse con las exigencias del desarrollo tecnológico, el auge de los medios de comunicación y la creciente producción de información. Asimismo, el discurso de la globalización y el dominio de la lógica del mercado van a afianzar el viejo concepto de capital humano y a justificar, más que nunca, el imperativo de replantear la educación en el marco de las nuevas demandas sociales, entre ellas, la diversidad y la multiculturalidad.

México y su estadística en la educación multicultural

México es uno de los primeros países que toma en cuenta la diversidad cultural. En 1989, firma el Convenio 169 de la OIT sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes (OIT, 1989). Con ello reconoce la diversidad y además se compromete a reducir la discriminación, así como a respetar costumbres y tradiciones. Sin embargo, los cambios importantes se ubican en la década de los noventa; concretamente a partir de 1992, cuando se reforma la Constitución política para incluir, en su artículo 4.º, la definición del país como multicultural y plurilingüe. No obstante, es en 1994 cuando en nuestro país se toma en cuenta una cultura olvidada gracias al movimiento armado de los indígenas zapatistas en Chiapas. El grito de "¡Ya basta!" representa no sólo una declaración de guerra, sino el concepto amplio que enmarca, no sólo en México sino en el mundo, que se tenía oculta una cultura negada, mostrada sólo en documentales antropológicos: una cultura borrada de la historia actual.

La irrupción zapatista implica volver la vista a un mundo antes negado para individuos que sólo deambulaban en sombras por el planeta, donde sólo existían para las estadísticas y los programas sociales. Donde había que negar la propia identidad para acercarse a la realidad de las grandes ciudades, a fin de ser incluido en un mundo de por sí desigual. La diversidad y multiculturalidad explotan en un mundo inequitativo y reclaman su lugar en el México que los había negado hasta entonces y únicamente contemplaba la diversidad en las estadísticas oficiales consideradas más representativas (cuadro 1).

Cuadro 1. Población hablante de lengua indígena (1990 y 1995)

Lenguas	1990	1995	Lenguas	1990	1995
Mixe	95 264	101 489	Tzotzil	229 203	263 611
Purépecha	94 835	107 950	Tzeltal	261 084	283 260
Chinanteco	109 100	117 003	Otomí	280 238	283 263
Mazahua	127 826	120 727	Mixteco	386 874	393 168
Huasteco	120 739	127 500	Zapoteco	403 457	418 585
Chol	128 240	141 747	Maya	713 520	776 824
Mazateco	168 374	180 130	Náhuatl	1 197 328	1 325 440
Totonaca	207 876	214 192	Otras lenguas	758 389	628 666

Fuente: Elaboración propia. Se tomó como base para 1990: INEGI (1993). XI Censo General de Población y Vivienda, 1990. Hablantes de Lengua Indígena. México. Para 1995: INEGI (1996). Conteo de Población y Vivienda, 1995. México.

En 1997, la educación primaria destinada a poblaciones indígenas cambia su denominación, de educación bilingüe bicultural a educación intercultural bilingüe. Con ello se abre paso a un nuevo proceder cuya base es el respeto a la alteridad y el convencimiento de la bondad del crecimiento y desarrollo de las poblaciones indígenas desde su diferencia.

El levantamiento de los indígenas zapatistas generó, además de la solicitud de respetar sus formas de gobierno, la posibilidad de ser sujetos reconocidos en la diversidad de imaginarios culturales políticos y sociales, tal como se asienta en los Acuerdos de San Andrés: "que la legislación nacional debe reconocer a los pueblos indígenas como los sujetos del derecho a la libre determinación se ejercerá en un marco constitucional de autonomía asegurando la unidad nacional. Podrán, en consecuencia, decidir su forma de gobierno interna y sus maneras de organizarse política, social, económica y culturalmente" (Acuerdos de San Andrés Sacamch'en, 1996).

La década de los noventa representa el reconocimiento de la multiculturalidad no sólo en el mundo sino también en México. Prueba de ello son las estadísticas sobre diversidad cultural, de 1990 a 1995 (cuadro 1) y de 2000 a 2005 (cuadro 2), donde se pueden observar las diferencias en torno al reconocimiento de las lenguas indígenas.

Cuadro 2. Población de 5 años y más que habla lengua indígena (2000 y 2005)

Lenguas	2000	2005	Lenguas	2000	2005
Amuzgo	41 455	43 761	Pame	8 312	9 720
Chatino	40 722	42 791	Pápago	141	116
Chinanteco	133 374	125 706	Pima	741	738
Chocho	992	616	Popoluca	38 139	36 406
Chol	161 766	185 299	Seri	458	595
Chontal de Oaxaca	4 959	3 413	Tarahumara	75 545	75 371
Chontal de Tabasco	38 561	32 470	Tarasco (purépecha)	121 409	105 556
Cora	16 410	17 086	Tepehua	9 435	8 321
Cuicateco	13 425	12 610	Tepehuano	25 544	31 681
Huasteco	150 257	149 532	Tlapaneco	99 389	98 573
Huave	14 224	15 993	Tojolabal	37 986	43 169
Huichol	30 686	35 724	Totonaca	240 034	230 930
Mame	7 580	7 492	Triqui	20 712	23 846
Maya	800 291	759 000	Tzeltal	284 826	371 730
Mayo	31 513	32 702	Tzotzil	297 561	329 937
Mazahua	133 430	111 840	Yaqui	13 317	14 162
Mazateco	214 477	206 559	Yuma	n/d*	n/d*
Mexicano (náhuatl)	1 448 936	1 376 026	Zapoteco	452 887	410 901
Mixe	118 924	115 824	Zoque	51 464	54 004
Mixteco	437 873	423 216	Otras lenguas indígenas	45 535	37 053
Otomí	291 722	239 850	No especificada	89 535	190 883

*n/d = No disponible

Fuente: Elaboración propia. Se tomó como base para 2000: INEGI (2001). XII Censo General de Población y Vivienda, 2000. Tabulados básicos. Tomo I. Aguascalientes, Ags., México. Para 2005: INEGI. II Conteo de Población.

En el siguiente esquema (gráfica 1) se muestra cómo a partir de 1990 hay un incremento de la población que habla sólo la lengua materna, y en el año 2000 el porcentaje aumenta a 35.5%. Podremos aventurarnos a muchas conjeturas, pero lo sintomático es el acento en el reconocimiento de una diversidad cultural, que se hace presente desde la década de 1990 y se refleja estadísticamente hasta diez años después. Tal parece que en este sentido ya no significa ninguna exclusión señalar que sólo se habla la lengua materna.

Gráfica 1. Población de 5 años y más que habla lengua indígena y no habla español

Fuente: Elaboración propia con base en datos del INEGI de los censos generales de población 1990, 2000 y 2010.

Todo ello genera cambios en las políticas gubernamentales y uno de los principales problemas que se habrán de atender son los servicios de salud y educación que se deben otorgar. La presencia indígena se hace más visible en el país a partir de la segunda mitad de la década de 1990 y con ello aumenta la conciencia de la sociedad, tanto sobre la problemática que enfrentan estas poblaciones como de su valor y riqueza, por lo que se hace evidente fortalecer el ámbito educativo para atender de manera eficiente esta realidad de un país multicultural y plurilingüe.

En el año 2001, se crea la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB), que por primera vez plantea la educación intercultural para toda la población y la educación culturalmente pertinente para los indígenas en todos los niveles educativos.

Los esfuerzos son loables y la población responde a los planteamientos de una educación intercultural para todos, dado que existe un fuerte respaldo político a las acciones emprendidas en este sentido. Muestra de ello se observa entre los años 2000 y 2005, lapso en que el incremento de la población con primaria y secundaria completas aumenta de manera significativa (cuadro 3), al pasar de 18.4% a 20.5% y de 8.9% a 14.5%, respectivamente, lo cual se refleja en el promedio de escolaridad que pasa de 4 a 5.1 años.

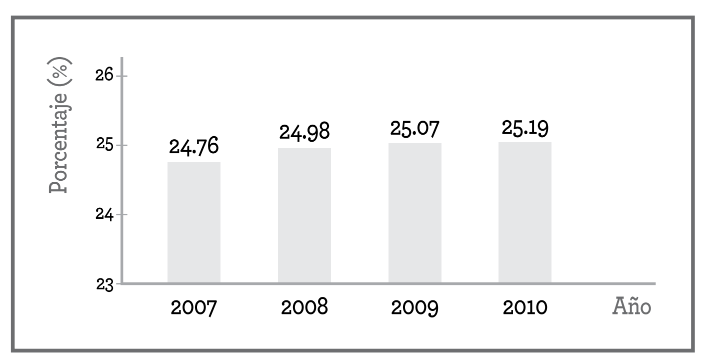
Cuadro 3. Nivel de escolaridad de la población de 15 años y más

Nivel de escolaridad	Año	
	2000	2005
	Porcentaje (%)	Porcentaje (%)
Sin instrucción	31.7	21.5
Primaria incompleta	30.6	28.1
Primaria completa	18.4	20.5
Secundaria incompleta	3.4	3.9
Secundaria completa	8.9	14.5
Algún año aprobado en educación media superior	4.3	7.5
Algún año aprobado en educación superior	2.7	3.9
Promedio de escolaridad	4.0	5.1

Fuente: Elaboración propia, con base en datos del INEGI 2000 y en la medición de 2005.

En el año 2003 se expide la Ley de Derechos Lingüísticos, que reconoce el derecho de la población indígena a la educación bilingüe, con independencia del nivel educativo o del tipo de escuela al que asista. La ley responde jurídicamente a la necesidad de otorgar una educación que satisfaga los requerimientos de una población antes excluida de estos servicios. La aplicación de la ley se observa en el crecimiento significativo de las escuelas de nivel básico, que pasan de 24.7% a 25.1% en cuatro años (gráfica 2).

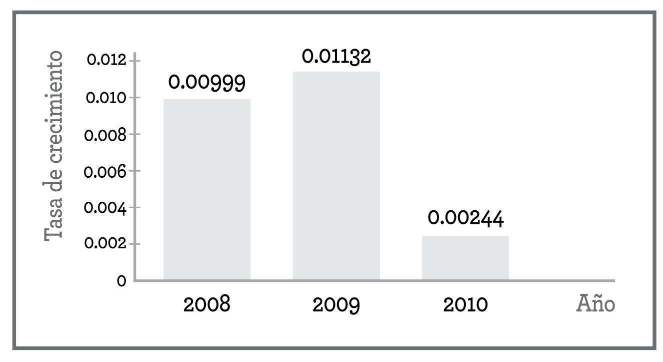
Gráfica 2. Crecimiento de las escuelas de educación básica primaria entre 2007 y 2010



Fuente: Elaboración propia, con base en los datos del Censo de Población y Vivienda 2010, así como en las estadísticas básicas de la DGEI.

Ahora bien, los avances en el otorgamiento de la educación traen consigo otra problemática, la de la planta docente. Los datos son significativos: en 2007 había 37 280 profesores y para el año 2010, el número llegó a 38 180. Por lo tanto, la tasa promedio de crecimiento fue de 0.0079 (gráfica 3). Los logros que se observan son mínimos, pero representan el reconocimiento a los esfuerzos generados por las políticas gubernamentales para resolver estos avatares.

Gráfica 3. Tasa de crecimiento anual de docentes entre 2008 y 2010



Fuente: Elaboración propia, con base en los datos del Censo de Población y Vivienda 2010, así como en las estadísticas básicas de la DGEI.

Asimismo, los datos oficiales nos indican un incremento en la matrícula de 2007 a 2010, la cual conserva una relación simétrica entre el aumento de establecimientos y profesores, por lo que la relación profesor-alumno baja de 22.4 a 22 y la de los centros escolares pasa de 85.44 a 84.36. De esta manera, se hacen evidentes los esfuerzos para que el acceso a la educación multicultural se logre mantener de acuerdo con el crecimiento poblacional (cuadro 4).

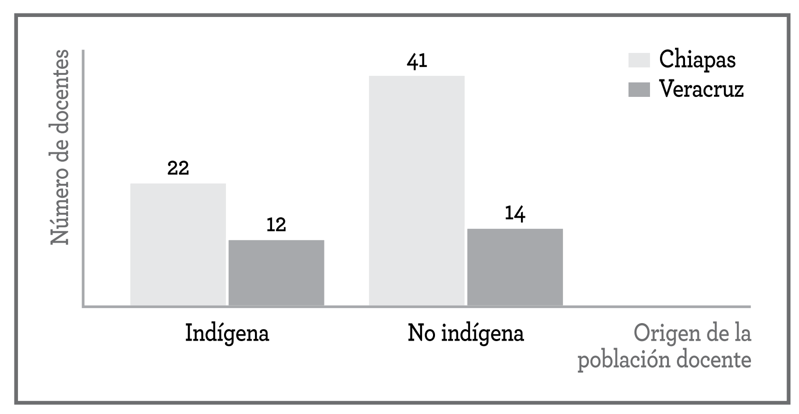
Cuadro 4. Tasa de crecimiento anual de docentes y alumnos, y su vinculación con la relación alumno-docente

Indicador	Año			
	2007	2008	2009	2010
Alumnos	836 866	838 683	841 151	840 683
Docentes	37 280	37 656	38 087	38 180
Escuelas	9 795	9 881	9 918	9 966
Relación alumno/docente	22.40	22.30	22.10	22.00
Relación alumno/escuela	85.44	84.88	84.81	84.36

Fuente: Elaboración propia, con base en los datos del Censo de Población y Vivienda 2010, así como en las estadísticas básicas de la DGEI.

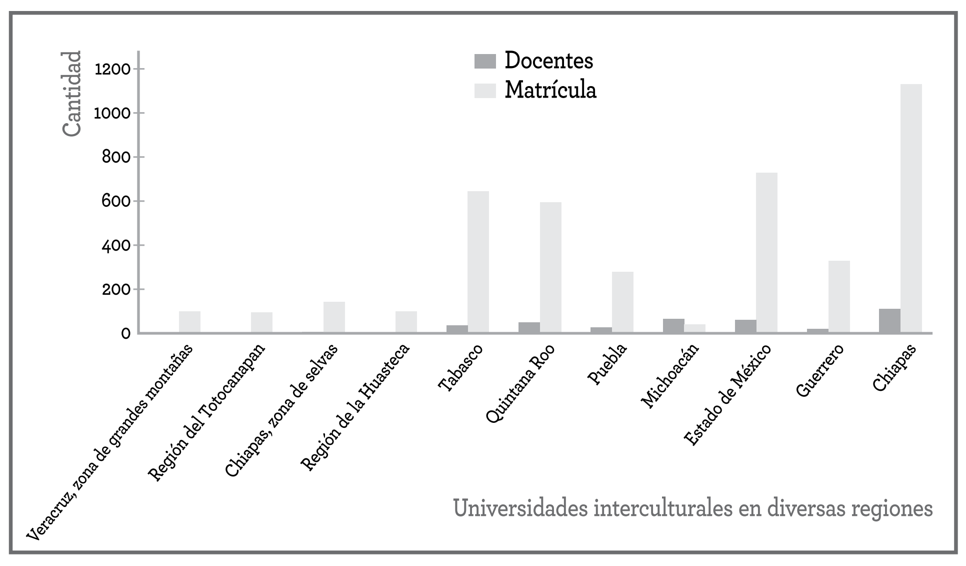
Las estadísticas que se presentan tocan los esfuerzos realizados en los niveles básico y medio básico, y el acceso educativo a los siguientes niveles significó también una cantidad importante de recursos junto a logros muy relevantes, que se obtuvieron gracias a los esfuerzos de diversos actores. Prueba de ello ha sido la creación de diversas universidades interculturales en la primera década del siglo XXI, las cuales constituyeron un modelo universitario cuyo ejemplo más antiguo es la Universidad Autónoma Indígena de México (UAIM) en el estado de Sinaloa, puesta en operación en 1999. La apertura de estos establecimientos de educación superior trajo consigo la problemática de la planta docente, como se anotó antes. Por ejemplo, las universidades interculturales de Chiapas y Veracruz presentan una población mixta; esto es, docentes indígenas y no indígenas (gráfica 4). Por otra parte, en la gráfica 5 se muestra la relación de los docentes con respecto a la matrícula de alumnos en universidades interculturales de diversas regiones del país.

Gráfica 4. Relación comparativa de docentes indígenas y no indígenas en las universidades interculturales de los estados de Chiapas y Veracruz



Fuente: Elaboración propia, con base en los datos de las universidades interculturales.

Gráfica 5. Relación matrícula-docentes en universidades interculturales



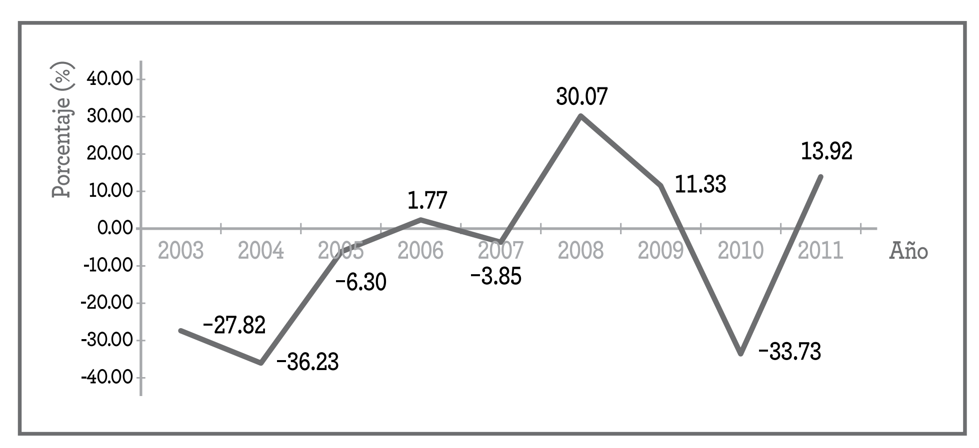
Fuente: Elaboración propia, con base en los datos de las universidades interculturales.

Cabe mencionar que las lenguas indígenas se encuentran, en su gran mayoría, en proceso de desplazamiento como consecuencia de muchos factores, dentro de los cuales la escuela no es la excepción. Muchos maestros de escuelas indígenas hablan una lengua distinta o una variante distante de la que se practica en la comunidad donde trabajan. Otros, incluso siendo hablantes de la lengua local, no la utilizan en la escuela. En la inmensa mayoría de los casos, a pesar de que las disposiciones de la educación intercultural bilingüe digan lo contrario, la lengua indígena se emplea con fines instrumentales para facilitar el acceso al español, y se deja de usar una vez que éste se adquiere de manera suficiente como para continuar el proceso educativo.

Una buena cantidad de profesores indígenas no saben escribir su lengua y por lo mismo no la enseñan en forma escrita. Las investigaciones realizadas documentan con claridad esta problemática. También indican la necesidad de un desarrollo mucho mayor de la investigación en lingüística aplicada que facilite y favorezca la formación de docentes para el bilingüismo pleno. El fortalecimiento de las lenguas indígenas, vehículos idóneos para la plena expresión de su cultura, requiere importantes desarrollos y profundas innovaciones.

La educación es un derecho que debe otorgar el Estado a sus gobernados y, en el ámbito de la multiculturalidad, representa una deuda que ha de restituirse a una población que se marginaba: los pueblos indígenas; sin embargo, el Estado se encuentra cada vez más limitado en sus acciones y acotado en el manejo de su presupuesto, sobre todo para hacer frente a las políticas globales, las cuales hacen énfasis en la distribución del gasto para los rubros que generan desarrollo económico, como las empresas. Si algo no genera beneficios, se va reduciendo el presupuesto asignado para ello hasta desaparecerlo. Es por eso que el presupuesto asignado a la educación multicultural no ha logrado fortalecerse y ha decaído significativamente, pues de 2002 a 2011, la tasa de crecimiento promedio anualizada fue de –5.65% (gráfica 6).

Gráfica 6. Crecimiento anual real (%) del gasto en educación intercultural



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la Secretaría de Hacienda y Crédito Público (SHCP).

Los datos presentados reflejan los grandes problemas a los que se sigue enfrentando el desarrollo multicultural en términos educativos. No sólo el gasto es ínfimo, sino que también la capacidad para destinar a estos proyectos recursos humanos, maestros y personal administrativo comprometidos para dar acceso a una educación pertinente se hace del todo compleja. Los resultados que se han obtenido son muy pobres, aunque existe la tendencia a conformarse al pensar que, hace más de dos décadas, nada de ello existía. Queda mucho camino por recorrer y hacer frente a una realidad excluyente, donde sólo tienen cabida los que se alinean a los requerimientos de una globalización boyante.

Una reflexión final

Si bien la multiculturalidad se abre camino en un mundo excluyente, gobernado por el consumo, el valor del producto y su relación con la satisfacción individual, el modelo imperante basado en el capitalismo se afianzó en el libre mercado y su sacralización por una economía monetarista y la privatización de todo aquello que pueda producir beneficios económicos en un mercado puro sin intervencionismo del gobierno, donde la educación, la salud, la vivienda y la alimentación están al alcance de aquellos que pueden pagarlas. Ante ello, los procesos en los que emergen nuevas realidades deben ser orientados a partir de su ideología y su forma de ver a todos los miembros de la sociedad, con independencia de la etnia o grupo social al que pertenezcan.

La multiculturalidad en el mundo neoliberal lleva a la afirmación de la tolerancia y a la aceptación del otro en la yuxtaposición cultural; no obstante, se debe tener cuidado en ello dado que "el juego real de intercambios de objetos e informaciones en la sociedad global de libre mercado, no conduce a la aceptación de la diferencia y diversidad en su versión original ni a la igualdad radical de oportunidades en el intercambio cultural, sino a la imposición sutil de los patrones culturales" (Pérez, 2004, p. 26).

Es preciso tener claridad en que, para el gran capital, la expansión cultural produce el acercamiento de las diferencias, las cuales deben integrarse al mercado de consumo. Luego, su postura es que, al acercarlas, se generen homogeneidades mediante su divulgación.

No obstante el panorama complejo para el desarrollo de la multiculturalidad, el impulso a este proceso debe acompañarse del avance en el desarrollo humano y la comprensión de que la diversidad es una realidad que ha de enfrentarse para la convivencia en un mundo que reclama igualdad, equidad y justicia. Es preciso evaluar los avances de las comunidades al tomar como referencia las posibilidades que éstas tienen de ejercer su libertad, por lo que el desarrollo exige, como lo señala Amartya Sen: "La eliminación de las principales fuentes de dominación, la pobreza, la tiranía, la escasez de oportunidades económicas y las privaciones sociales sistemáticas, el abandono en que pueden encontrarse los servicios públicos y la intolerancia" (Sen, 1995, pp. 19 y 20).

El desarrollo de las comunidades se vincula con el de la sociedad y éste con el de la humanidad. Para lograrlo, el acento necesario debe encaminarse a la educación. En consecuencia, es imperativo poner sobre la mesa que la equidad no significa cobertura total, sino la capacidad de los sistemas para representar en su seno a los diferentes sectores que conforman la sociedad nacional, entre ellos, la diversidad y la multiculturalidad. Sólo así se darán los pasos necesarios para que la integración de la educación multicultural sea considerada como prioritaria.

El camino no es fácil; sin embargo, a lo largo de dos décadas, los esfuerzos obtenidos —por mínimos que sean— representan un avance importante, sobre todo ante los avatares a los que se enfrenta la expresión de la multiculturalidad y la diversidad en un mundo neoliberal, donde la homogeneidad se presenta como el camino para el desarrollo humano.

Referencias

Acuerdos de San Andrés Sacamch'en de los Pobres, Chiapas, firmados entre el gobierno federal y el EZLN en febrero de 1996.

Bauman Z. (2009). *Modernidad líquida*. Buenos Aires: FCE.

Beck U. (1998). *¿Qué es la globalización? Falacias del globalismo, respuestas a la globalización*. México: Paidós.

DGEI. *Estadística total de educación indígena: inicial y básica. Ciclo escolar 2007-2008*. México: DGEI. Recuperado de http://dgei.basica.sep.gob.mx/materialeseducativos/archivos/Estadistica_Educativa/2008-2009.pdf

_______ *Estadística total de educación indígena: inicial y básica. Ciclo escolar 2009-2010*. México: DGEI. Recuperado de http://dgei.basica.sep.gob.mx/materialeseducativos/archivos/Estadistica_Educativa/20092010.pdf.

INEGI. (1995). *Conteo de Población y Vivienda, 1995, México*.

_______ (1996). *XI Censo General de Población y Vivienda, 1990. Hablantes de Lengua Indígena*. México, 1993, 1995.

_______ (2001). *XII Censo General de Población y Vivienda, 2000. Tabulados básicos*. Tomo I. Aguascalientes: 2001.

_______ (2005). *II Conteo de población y vivienda, 2005, México*.

Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. París: UNESCO.

OIT (1989). *Convenio 169 de la OIT sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes*. México: Cuadernos de legislación indígena. Recuperado de http://www.cdi.gob.mx/transparencia/convenio169_oit.pdf.

Pérez, Á. (2004). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo [PNUD] (2010). *Informe sobre desarrollo humano de los pueblos indígenas en México: el reto de la desigualdad de oportunidades*. México: CDI. Recuperado de http://hdr.undp.org/sites/default/files/mexico_nhdr_2010.pdf.

Sen A. (1995). *Nuevo examen de la desigualdad*. Madrid: Alianza.

Touraine, A. (1997). ¿Podremos vivir juntos? México: FCE.

UNESCO (1990). *Declaración Mundial sobre Educación para Todos*. Nueva York: UNESCO. Recuperado de http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127583s.pdf.

_______ (2001). *Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural*. Paris: UNESCO. Recuperado de http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127162s.pdf.

_______ *La diversidad cultural*. Oficina de Información Pública. Recuperado de www.unesco.org/bpi/pdf/memobpi36_culturaldiversity_es.pdf.

Young, J. (1999). *The Exclusive Society*. London: Sage.

II
Interculturalidad, lengua y cultura: debates y experiencias desde los pueblos

Debates y experiencias curriculares hacia la educación intercultural bilingüe en México

Juan Bello Domínguez[1]

Introducción

Entender los proyectos y programas educativos implementados para la sociedad nacional y para las comunidades indígenas es tener en cuenta que la política nacional de educación se encuentra vinculada estrechamente con la política global de desarrollo social. Debemos apuntar que la consolidación del proyecto educativo surgido después del movimiento armado de 1910 y de la Constitución de 1917 obedeció a la necesidad de redefinir la imagen del Estado nación que México se proponía construir por encima de sus particularidades económicas, sus diferencias culturales y sus desigualdades. Así se implantó una educación homogénea sustentada en falsas concepciones ideológico-políticas que reconocían, desde el discurso y las leyes, la existencia de una igualdad social y una desigualdad cultural.

Camino de lo bilingüe bicultural

En 1963, la política educativa bilingüe bicultural aprobaría la utilización de métodos y personal bilingüe en la enseñanza a la población indígena, para lo cual se creó el Servicio Nacional de Promotores Culturales y Maestros Bilingües a cargo de la Secretaría de Educación Pública (SEP). A partir de 1964, después de la Sexta Asamblea Nacional de Educación en la que se aprobó la utilización de métodos bilingües con maestros bilingües como base de la política educativa nacional para las regiones interculturales, la SEP cambió paulatinamente su política educativa hacia los pueblos indios, que hasta ese entonces había sido la castellanización directa de los niños y adultos de las comunidades originarias. Es importante destacar este momento, porque a partir de ahí se empieza a hablar de una educación

[1] Universidad Pedagógica Nacional (UPN).

bilingüe, pues antes, al llegar a tercer grado se pasaba a la enseñanza del español como segunda lengua y al aprendizaje de los demás contenidos de la educación elemental (Nahmad, 1978).

El nuevo planteamiento operativo significó el principio del reconocimiento a las lenguas maternas, aun con la determinación de los contenidos unilaterales del mundo occidental en que se menosprecian los valores y las costumbres de estos pueblos, además de crearse un conflicto serio con respecto a la identidad.

Cuando la SEP creó el Servicio Nacional de Promotores Culturales y Maestros Bilingües en 1964, contó con el apoyo técnico y administrativo del Instituto Nacional Indigenista (INI) para responsabilizarse de los servicios educativos bilingües establecidos por este organismo en once regiones del país donde operaban sus centros coordinadores. La SEP, después de esto, organizó la apertura de servicios en dos nuevas áreas lingüísticas: la otomí del Valle de Mezquital y la náhuatl de Puebla y Veracruz (Hernández, 1982, p. 116).

En el sexenio de Luis Echeverría, se fundamentó en el plano educativo la experiencia de la Sexta Asamblea Nacional de Educación de 1964 en forma dispersa, al empezar a dar servicio con el cumplimiento de las resoluciones técnicas emanadas de los Congresos Indigenistas Interamericanos, así como del Consejo de Lenguas Indígenas; en particular, se atendió la recomendación de la UNESCO (Sánchez, 1996). Se sostenía que el uso del idioma vernáculo constituiría un puente hacia el logro más rápido de la unificación nacional que cuando se pretendía enseñar la lengua nacional de manera directa a una comunidad analfabeta.

> Se reestructuran las dependencias encargadas de la educación indígena y en 1971 se crea la Dirección General de Educación Extraescolar en el Medio Indígena lo que viene a reformular el sistema de trabajo instrumentado hasta ese momento dándole el carácter institucionalizado al servicio nacional de promotores y maestros culturales bilingües. (Pineda, 1980, p. 80)

La Declaración sobre la Raza y los Prejuicios Raciales (aprobada por la Conferencia General de la UNESCO en su 20.ª reunión de 1978) fundamentaría el avance cuantitativo antes señalado, al afirmar el principio de atención a las comunidades indígenas, "[...] la aceptación de su derecho a ser, y a ser consideradas diferentes del resto de la población" (Sánchez, 1996, p. 103). El principio que ya había surgido en el Congreso Nacional de Pueblos Indios se enviaba en la propuesta del Programa de Desarrollo de los Pueblos Indios al licenciado José López Portillo —antes de

su toma de posesión presidencial en 1976—, en él se señalaba que ninguno de los planes sería formulado al margen de la participación de los miembros de las comunidades, pues:

> Los maestros nahuas y mayas empezaron a formar asociaciones para rechazar las políticas indigenistas. En 1975, emitieron un manifiesto conjunto, nahua y maya, titulado "Conciencia y liberación étnica". En ese mismo año, los maestros bilingües nahuas formaron la Organización de Profesionistas Indígenas Nahuas, A. C. (OPINAC) [...].
>
> Una plataforma de multiplicidad étnica surgió en 1976 durante una reunión nacional a la que asistieron cerca de 400 maestros indígenas e instructores bilingües. Esta reunión, conocida como "Primer Encuentro Nacional de Maestros Indígenas Bilingües", se llevó a cabo en Vicam, Sonora, en mayo de 1976 [...]. En otra reunión de diversas etnias efectuada en junio de 1977, surgió la idea de crear una organización más amplia de profesionales étnicos, después de que se estableciera un comité ejecutivo dirigido a regular las actividades de la recién formada Alianza Nacional de Profesionales Indígenas Bilingües (ANPIBAC). (Gutiérrez, 2001, p. 161)

La ANPIBAC planteó de manera limitativa el derecho a la participación, pues si bien se pretendía alcanzarla con la implementación, ejecución y evaluación de planes y programas, no se mencionaban los beneficios concretos que se esperaba tener con dicha participación; sin embargo, quedaba clara la intención de estos profesionales por lograr un espacio político en los puestos directivos de los organismos y programas de acción indigenista.

Cabe analizar las causas que determinaron los reclamos participativos de los grupos étnicos, que se refieren principalmente a su situación socio-estructural y que fueron retomados por quienes se manifestaron como sus representantes; en este caso, los profesionales bilingües y los Consejos Supremos de los Pueblos Indígenas. Al tener la función de organizaciones corporativas, tuvieron la posibilidad de ser interlocutoras ante los representantes del Estado; sin embargo, fue oscuro su grado de representatividad, dado que, por su naturaleza, ninguna de las dos correspondió a formas de organización espontáneas del conjunto de los miembros de las etnias.

La aparente "pasividad de los indígenas" y sus dificultades para hacerse oír posibilitaron el tipo de representatividad existente y el que estas organizaciones sistematizaran las demandas de sus compañeros e incluso las tiñeran de contenidos ajenos a los grupos étnicos. No se trató, por lo tanto, de una política indígena sino de solucionar el *problema* que supuestamente genera la población originaria en relación con el resto de la sociedad. El Estado requirió satisfacer ciertas demandas de estos grupos, para armonizar el desarrollo y orientarlos en la tarea

de superación de la crisis estructural, en colaboración con otras clases sociales y sectores de clase. Para ello, retomaría consignas de los propios indígenas y de la intelectualidad, que analizaba la problemática indígena, para integrarlas y adaptarlas dentro de un programa global de gobierno conforme sus posibilidades, las cuales estaban restringidas por su necesidad de conciliación de intereses y el poder de presión de cada clase social en particular.

Es así como los planteamientos programáticos prioritarios del INI y de la Coordinación General del Plan Nacional de Zonas Deprimidas y Grupos Marginados (Coplamar) retomarían estos propósitos e incluirían la concepción de participación que tenían los Congresos Indigenistas y la ANPIBAC; se contemplaba la inclusión de los representantes indígenas en los Consejos Coordinadores Indigenistas, pero con un tinte eminentemente corporativo.

La demanda de participación hecha por el grupo de profesionales bilingües en el ámbito educativo hacia el interior de la política educativa del sexenio, llamada Educación para Todos, se legitimó con la aparición del Reglamento de la Secretaría de Educación Pública, por el que se creaba la Dirección General de Educación Indígena [DGEI] (*Diario Oficial de la Federación*, 11 de septiembre de 1978) dependiente de la Subsecretaría de Educación Básica, en donde "[...] se vislumbra una planeación idiomática. El modelo bilingüe pretende, por tanto, fortalecer la integración sociocultural étnica por medio de la revitalización de la lengua nativa, favoreciendo la integración geopolítica con el dominio del castellano" (Bertely, 1997, p. 88).

Los objetivos aparecen señalados en dicho reglamento y se pueden sintetizar en tres fundamentales:

- Proponer los contenidos y métodos educativos, así como las normas técnico-pedagógicas para la educación que se imparta a los indígenas que no hablen español.
- Organizar, desarrollar, operar, supervisar y evaluar los programas de enseñanza del español en las comunidades indígenas.
- Atender aquellos programas y servicios de educación básica, en particular entre las comunidades indígenas preponderantemente monolingües que no hablen español. (Bertely, 1997, p. 88)

Dos dependencias importantes en relación con la educación indígena, la DGEI y el INI, trataron de eliminar el analfabetismo en estas zonas, para lo cual recibieron fuerte apoyo, ya que la preocupación primordial del gobierno era acabar con este problema.

Tal fue el compromiso que la SEP impuso en los programas y metas del sector educativo para el periodo 1979-1982: asegurar la primaria completa a todos los niños, así como castellanizar y proporcionar la primaria bilingüe a la población indígena:

> En junio de 1979 se lleva a cabo el Primer Seminario Nacional de Educación Bilingüe Bicultural y en julio el III Congreso Nacional de Pueblos Indígenas cuyos puntos tratados son la elaboración y organización de los planteamientos, objetivos y estrategias para objetivar el reclamo de educación para los indígenas donde se obtiene como producto "El Plan Nacional Para la Instrumentación de la Educación Bilingüe Bicultural" que sería presentado a López Portillo en diciembre del mismo año para su apoyo, el cual no se recibiría como se esperaba y sería presentado nuevamente pero ahora al candidato a la presidencia de la República Miguel de la Madrid Hurtado. (Consejo Nacional de Pueblos Indígenas y Alianza Nacional de Profesionales Indígenas Bilingües, A. C., 1982, pp. 134 y 135)

Como complemento de la política educativa y lingüística del Estado mexicano acerca de lo bilingüe y bicultural, "[...] la propuesta de revitalizar las lenguas indígenas abre vetas interesantes en el sentido de ampliar su espacio social de circulación, con la expectativa de que dicha ampliación revierta tanto su escaso valor social como el impacto negativo que éste tiene en el fortalecimiento de la identidad étnica" (Bertely, 1997, p. 87).

Recuperar la discusión en el ámbito internacional, con estas posturas, llevaría los temas anteriores hasta organismos internacionales, lo que implicaría para algunos Estados nación asumir con otra perspectiva la problemática india. La Declaración de San José representaría un avance para la lucha de los pueblos indios, la cual en forma resumida señala:

> I. Declaramos que [...] el etnocidio [...] es un delito de derecho internacional [...]
> II. Afirmamos que el etnodesarrollo es un derecho inalienable de los grupos indios.
> III. Entendemos por etnodesarrollo la ampliación y consolidación de los ámbitos de cultura propia, mediante el fortalecimiento de la capacidad autónoma de decisión de una sociedad culturalmente diferenciada para guiar su propio desarrollo y el ejercicio de la autodeterminación [...]
> IV. [...] los pueblos, naciones y etnias indias... son titulares, colectiva e individualmente de todos los derechos civiles, políticos, económicos, sociales y culturales, hoy amenazados [...] los participantes en esta reunión exigimos el reconocimiento universal de todos estos derechos.

v. [...] los participantes hacen un llamamiento a las Naciones Unidas, la UNESCO, la OIT, la OMS, y la FAO así como a la OEA y al Instituto Indigenista Interamericano a que tomen todas las medidas necesarias para la plena vigencia de los principios precedentes. (UNESCO-FLACSO, 1981)

Con base en lo anterior, no bastaba ver a las escuelas de educación indígena dentro de la institucionalización del espacio curricular en cuanto a lo formal. Es decir, no sólo en los objetivos declarados o en las razones de ser de la escuela y de los maestros encontraríamos respuesta a la problemática sociocultural y educativa de los pueblos indios, sino habría que considerar como prioritarios aquellos innumerables rasgos, propósitos, creencias y valores transmitidos tácitamente por medio de las relaciones políticas, sociales escolares y comunitarias. Habría que vincular, para tal fin, aquello que se ha dado en llamar la ideología de las escuelas y la ideología de los pueblos indios.

Consideramos de suma importancia destacar experiencias surgidas en el marco de la institucionalización, pero con un alto compromiso social. Los aspectos que tomó en cuenta la política educativa indígena nos llevaron a poner atención especial en el énfasis que se le daba a la transmisión cultural, las funciones sociales y la adquisición del valor alrededor de los principios de consenso, cohesión y estabilidad. Las normas sociales y las creencias morales transmitidas en los espacios institucionales tendrían un peso determinante para estructurar las relaciones sociales en el aula y los procesos de socialización.

Resultaría importante considerar la escuela como un conjunto de prácticas sociales, con vínculos permanentes y sólidos con la estructura económica, política y social; es decir, como un espacio que permitiera desarrollar prácticas pedagógicas alternativas.

Los programas dirigidos a las poblaciones indígenas en la última década priorizaron la parte lingüística, sin tomar en cuenta las diferentes manifestaciones culturales. De igual manera, el interés por estos últimos aspectos no superó muchas veces el nivel puramente etnográfico (UNESCO, 2003).

Un acercamiento a las experiencias curriculares no conocidas

Dentro de la conformación del modelo indígena para la educación primaria en el marco institucional, el desarrollo curricular ha sido central y fundamental. Éste buscó tentativamente articular otros subprocesos, como la capacitación, la producción de materiales didácticos y la investigación educativa, y permitió conceptuarlos como algo no circunscrito a la elaboración de planes y programas de estudio

sino como un proceso global, que a su vez indujo a otros que implicaban la definición de contenidos y metodologías, capacitación, administración, organización escolar, producción de materiales y evaluación, por ejemplo. (Casariego, 2000, pp. 19-45 y López, 2000, pp. 26-38).

La concepción del desarrollo curricular como proceso global ha representado un reto, pues las distintas acciones gubernamentales en educación se enfocaron hacia la integración de los indígenas a la sociedad nacional, mediante planes y programas uniformes para el país y, por lo tanto, ajenos a las particularidades del ámbito indígena.

En el campo de la experiencia curricular para grupos culturalmente diferenciados, se han distinguido tres modelos: el monolingüe y monocultural dominante, tendente a la homogeneización; el que incorpora una segunda lengua como asignatura y algunos elementos centrales correspondientes a la cultura dominante, y el que tiende a promover la coordinación entre la lengua y cultura propias y las de otro grupo (Nahmad, 2000, pp. 10-15).

Las experiencias de la implantación de programas en el medio indígena de México abarcan la operación del subprograma de castellanización iniciada en 1978, que consistió en lograr aprendizajes básicos del español entre niños monolingües de cinco a siete años, en detrimento de sus entidades culturales y lingüísticas, para garantizar su ingreso y permanencia en las escuelas primarias bilingües. Como fruto de esta experiencia, este programa se transformó en el de Educación Preescolar Bilingüe y se implantó a partir de 1980 (Hernández-Díaz, 2000, p. 42) en todo el país gracias a promotores de educación preescolar, que contaron con material didáctico y escolar experimental. Sin embargo, en este caso se trató de programas educativos que fueron una mera adecuación de los planes y programas del sistema educativo nacional.

Las propuestas curriculares con distintas tentativas de aproximación al modelo educativo indígena tuvieron diferentes resultados y etapas de planeación y ejecución; sin embargo, la continuidad de cada propuesta dependió de la toma de decisiones en los niveles superiores de la estructura de la SEP, sin mucho éxito. Se distinguen tres momentos significativos en el desarrollo de este proceso hacia la interculturalidad: la "[...] elaboración de la propuesta curricular específica, la elaboración de la propuesta curricular genérica y la elaboración de manuales para el fortalecimiento de la educación indígena bilingüe bicultural" (Olarte, 2000, pp. 117-122).

La propuesta curricular específica se desarrolló con la participación de maestros indígenas y consistió en la elaboración de un plan y programas de estudio

especialmente diseñados para la educación básica de 10 años (es decir, incluía también la educación preescolar y la secundaria), a partir de dos campos referenciales: la formación del sujeto histórico y del proyecto social indígena, así como el conjunto de conocimientos científicos, tecnológicos y culturales, mediante ciertos recursos de articulación curricular, como las líneas formativas, los campos conceptuales y los núcleos de trabajo. Esta propuesta sólo pudo cubrir la etapa de planeación, pues la Subsecretaría de Educación Elemental estableció nuevas directrices.

Con la colaboración de las Direcciones Generales de Educación Primaria y de Educación Física, se inició la elaboración de la propuesta curricular genérica. Se retomaron, con algunos cambios, las líneas de articulación curricular y se establecieron como fuentes de contenidos el desarrollo del educando, los problemas nacionales y los avances de la ciencia, la tecnología y el arte. Se crearon programas por área, cuya integración de contenidos se propiciaba por medio de situaciones didácticas (hechos y acontecimientos significativos en la vida del niño y la comunidad). La metodología de esta propuesta requería la investigación permanente por parte de maestros, alumnos y miembros de la comunidad, para captar contenidos étnicos que pudieran articularse a los contenidos de los programas nacionales; producto de esta experiencia sería el Manual para la Captación de Contenidos Étnicos, cuya metodología básica fue la investigación participativa (Viveros, 2003).

La propuesta curricular genérica corrió con mejor suerte y pudo ser experimentada en cuatro regiones indígenas (mixe, náhuatl, totonaca y tlapaneca), lo que permitió realimentar la propuesta curricular mediante un proceso de seguimiento y evaluación. No obstante, no trascendió a la implantación, pues de nuevo cambiaron las directivas de la Subsecretaría de Educación Elemental y modificaron el curso del proceso.

Con esta propuesta, se llevó a cabo una de las acciones más importantes de la educación indígena en América Latina, particularmente en México, pues su trascendencia histórica, proyección teórica y práctica permitirían estructurar otras experiencias de igual valía, con el compromiso de apoyar el proceso histórico de los pueblos indios (Muñoz, 1998 y 2000).

Es de nuestro interés dar a esta propuesta la relevancia que merece, pues se perdió en el ámbito burocrático de la administración educativa, debido a los constantes cambios pragmáticos y eficientistas que caracterizaron la política educativa dirigida a los grupos indígenas. Ahora, pretendemos rescatarla para dejar

constancia de una experiencia educativa valiosa, además de mostrar aquello que, para algunos, resultó imposible de realizar o, más bien, no se tuvo la voluntad política para llevar a cabo, aun con sus limitantes e incongruencias.[2]

Como ya se dijo, cuatro regiones indígenas fueron las seleccionadas para la implantación experimental de una propuesta genérica dirigida a estos grupos: náhuatl, mixe, totonaca y tlapaneca.

Durante las reuniones que se realizaron con las comunidades y los maestros, se les informó acerca de la implantación de los programas y se hizo hincapié en los propósitos que se pretendían alcanzar con éstos y la participación que se esperaba de ellos. Habría que destacar que uno de los puntos sobresalientes de esta propuesta fue la convocatoria que se hizo a las comunidades, cuya participación consistió en recordar y practicar contenidos étnicos (danzas, ceremonias religiosas, tradiciones, costumbres, narraciones, cuentos, fábulas, etcétera) con su aprobación, rechazo, consentimiento, oposición y dudas, que serían captados por los maestros y los instrumentos propuestos por la Dirección General de Educación Indígena en el *Manual para captar contenidos étnicos*.

El seguimiento de la implantación de la propuesta curricular genérica se llevó a cabo en cada una de las cuatro regiones indígenas mencionadas, cuyas características generales son las siguientes:

- El grupo mixe se localiza en el estado de Oaxaca y parte del estado de Veracruz, presenta un importante grado de cohesión social y un asentamiento territorial definido. La implantación se llevó a cabo en la jefatura de zonas de supervisión de Ayutla Mixe, Oaxaca.
- El grupo náhuatl se ubica en varios estados de la República, pero destaca principalmente su influencia en la zona centro de México; es el grupo indígena mayoritario de los 67 que conforman el país y la implantación se realizó en la jefatura de zonas de supervisión de Zacapoaxtla, Puebla.
- El grupo tlapaneco se encuentra en el estado de Guerrero, con un asentamiento geográfico definido y un registro de movilidad migratoria importante. La implantación se efectuó en la jefatura de zonas de supervisión de Tlacoapa, Guerrero.

[2] Es importante destacar que la información sistematizada en este apartado fue producto de las guías de campo utilizadas por el equipo técnico del Departamento de Desarrollo Curricular de la Dirección General de Educación Indígena, responsable de la implantación inicial de la Propuesta Curricular de la Educación Indígena en 1989.

- El grupo totonaco se localiza entre el estado de Veracruz y la sierra norte del estado de Puebla. La propuesta se aplicó en la jefatura de zonas de supervisión de Papantla, Veracruz.

Los trabajos se llevaron a cabo en los niveles de educación preescolar y primaria, en primero y segundo grados. Se contó con la participación de 19 comunidades y un total de 38 escuelas, 89 maestros y 2 657 alumnos.

Los resultados del seguimiento en las cuatro zonas se desglosa a continuación.

Grupo mixe

En la primera etapa, y como parte de la experiencia, se registró la incomprensión de los maestros acerca de las unidades programáticas y sus deficiencias para aplicarlas. Éstas se corrigieron en la segunda etapa. Aunque se señaló el apoyo de directores de escuela y jefes de zona de supervisión, sobresalieron el desconcierto y las dudas como causas fundamentales de los obstáculos percibidos en la aplicación.

Los asesores de campo enfatizaron la falta de materiales para la lectoescritura del mixe y de investigación participativa para captar los contenidos étnicos. En cuanto al personal no relacionado directamente con la aplicación de la propuesta, cuya labor fue de difusión, éste mostró desvinculación, desinterés e indiferencia hacia la misma. En lo que se refiere al nivel organizativo de las unidades de implantación, se registró una clara desvinculación, ya que hasta la segunda etapa sólo se habían realizado dos reuniones, donde se carecía aún de las observaciones intergrupales.

En el aspecto técnico, se revelaría un porcentaje mínimo para la traducción del programa en lengua mixe; de igual forma, en el registro de la experiencia docente, se observó que las actividades extraescolares y el uso de materiales locales como apoyos didácticos sólo fueron implementados por unos cuantos.

Grupo náhuatl

El registro de la experiencia con el grupo náhuatl da cuenta del carácter gradual de apropiación del proyecto por parte de la comunidad escolar. El inicio de aplicación de los instrumentos reveló una incomprensión de los conceptos referidos a las partes que estructuraban las primeras unidades y a los propósitos de la educación bilingüe bicultural; situación que fue superada en la segunda fase, al expresar en sus propias palabras el significado de los conceptos citados.

En cuanto a las modificaciones en la relación pedagógica, se registraría una opinión favorable, aunque paulatina, por parte de las unidades de implantación, de lo cual se destaca:

- La promoción de la confianza y comprensión de los contenidos en los alumnos.
- Cambio en los hábitos lingüísticos de los maestros en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Una mayor iniciativa de maestros y alumnos.
- Una mayor interacción de las comunidades con la escuela, enriquecimiento de la experiencia docente al realizar actividades fuera del aula, y mayor uso de la lengua.

Cabe hacer notar que la relación entre los maestros responsables de la implantación y aquellos que no participaron en ésta se vio afectada al inicio, con actitudes de rechazo, nulo apoyo e, incluso, ataques directos mediante la crítica destructiva; sin embargo, esta actitud se fue minando en el desarrollo del proceso y, aunque no fue de apoyo total, sí se registró una participación parcial.

Los problemas centrales puntualizados por los maestros responsables de la implantación girarían en torno a:

- El desconocimiento de métodos y técnicas para el proceso de enseñanza de la lectoescritura.
- La oposición de padres de familia e indecisión de maestros.

No obstante el arranque difícil del proceso, se puede hablar de un cambio cualitativo favorable, facilitado por la comunidad escolar.

Las autoridades escolares —maestros indígenas todos ellos—, aunque no estaban convencidos del proyecto, ofrecieron siempre su apoyo para la realización de las actividades previstas.

El apoyo comunitario, que inició con una franca oposición a la implantación, acabó por expresar su convencimiento en las aportaciones de su patrimonio cultural. El valor y sentido positivo de esta reacción incidió en el enriquecimiento del quehacer pedagógico de los maestros, quienes paulatinamente estuvieron en mejores condiciones de apropiarse de la propuesta programática.

Grupo tlapaneco

En la primera fase del seguimiento del grupo tlapaneco se registró que no se estaba aplicando la propuesta; esta situación se atribuyó a la incipiente o nula comprensión de su estructura y contenidos, a pesar de haberse impartido un curso de capacitación previo a la aplicación de los programas.

Los maestros involucrados fueron capacitados de nuevo y con ello se constató el inicio de un proceso más dinámico y participativo. Se verificó la organización técnica y administrativa en las reuniones de análisis, que redituó en varias aportaciones a los problemas presentados, en la participación y apoyo de directores escolares y supervisores de zona, así como en la aceptación solidaria del personal docente no aplicador de la propuesta.

Entre las repercusiones de esta situación se pueden señalar las siguientes:

- Modificación del proceso de enseñanza-aprendizaje y cambios de actitud del maestro.
- Desarrollo de actividades fuera del aula, que modificaron la organización tradicional de la misma y ampliaron la utilización de materiales locales como recursos didácticos.
- Inicio de la traducción de los programas a la lengua tlapaneca.
- Registro parcial de la práctica docente.

Es necesario señalar que, en esta fase inicial de la implantación, el respaldo comunitario al proyecto fue limitado e incluso nulo, fundamentalmente debido al desacuerdo de la comunidad por la enseñanza del idioma tlapaneco. Sin embargo, después se dio mayor apertura y colaboración.

En el proceso, las actividades de los grupos escolares estuvieron caracterizadas por dinámicas extraescolares; es decir, tareas desarrolladas en la comunidad. Esta situación permitió una mayor interacción con los habitantes, quienes, aunque de manera irregular, aportaron prácticas culturales para la captación de contenidos étnicos.

Grupo totonaco

El seguimiento en la región totonaca se distinguió, con respecto a los maestros, por la incomprensión de la propuesta y serios problemas de organización hasta que se logró orden, aplicación y manejo exitoso de las unidades programáticas.

Por su parte, los alumnos pasaron, de un estado de confusión y desorientación a desarrollar confianza en sí mismos, mostrar una disposición notable para comunicarse en su lengua y participar de manera activa en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En cambio, no es posible decir que se haya tenido el apoyo requerido de las autoridades educativas de la región, pues su actitud se caracterizó por su desorganización, desconocimiento de la propuesta y ambivalencia en sus actitudes.

En cuanto al personal docente que no participó en la aplicación, éste mostró al inicio una actitud de rechazo, la cual se modificó en la medida que avanzaba el proceso y terminó con el reconocimiento de las propiedades de la propuesta y la preocupación por su progreso.

Los miembros de las comunidades brindaron su apoyo a la propuesta, proporcionaron contenidos culturales, promovieron el uso de la lengua y participaron en la solución de los problemas presentados.

Cabe señalar que los cambios más significativos registrados en el seguimiento estuvieron en la concepción de pensar y hacer las cosas por parte de maestros, alumnos y la comunidad, así como de la importancia que tiene el medio en el proceso educativo y la formación de nuevos hábitos en la organización escolar.

Creemos importante recuperar esta experiencia, ya que no es fácil implantar propuestas innovadoras en un medio que ha sido violentado por ideas de desprestigio y negación de los valores que se practican en las comunidades, como vimos. El rechazo de maestros, comunidad y autoridades es evidente en el registro de este seguimiento, pues como lo hemos dicho en los apartados anteriores, la relación que establecen las comunidades indias con la población ladina es desigual y con desventajas importantes.

Ahora bien, con el señalamiento de esta experiencia no pretendemos proponer el aislamiento de los pueblos indios respecto de los no indios, sino enfatizar que creemos en las fronteras culturales y el intercambio que de éstas se genera. Reconocer el valor que tiene la comunidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje para fortalecer la identidad grupal en un proyecto de vida es relevante, en la medida que niegue encerrar las actividades escolares en cuatro paredes y más aún en regiones acostumbradas a interactuar comunitariamente (Olarte, 2000, pp. 123-128).

El desarrollo curricular de la educación indígena ha sido discontinuo y conflictivo, ya que después de esta experiencia, se retomaron los programas nacionales con el apoyo de los *Manuales para el Fortalecimiento de la Educación Indígena Bilingüe Bicultural* de primero a sexto grados, cuyo propósito era auxiliar

didácticamente a los maestros mediante procedimientos para la inclusión de contenidos en los programas de estudio nacionales. Las limitaciones técnico-pedagógicas son varias, entre las que se señalan las siguientes:

- Los ejemplos que se presentan para la inclusión de contenidos no son lo suficientemente explícitos para sugerir una metodología definida, lo que propicia el manejo superficial y arbitrario de los contenidos.
- No existe un plan general de articulación de los contenidos étnicos para determinar la secuencia, correlación, congruencia y profundidad en el tratamiento didáctico de cada grado.
- Como propuesta curricular, resulta una concreción modesta y limitada si se consideran la riqueza de conceptos y la metodología general de las propuestas anteriores. Esta última es producto de las indefiniciones burocrático-administrativas de las autoridades educativas, que han impedido la concreción de una propuesta curricular específica para los grupos indígenas de México.

La educación intercultural a debate

En el marco del diálogo celebrado para llegar al Acuerdo de Concordia y Pacificación con Justicia y Dignidad en San Andrés, Chiapas, se construyó un debate al margen de los pueblos indígenas, aunque éstos fueran el tema central y se discutieran sus derechos y cultura. Durante la reunión Plenaria Resolutiva del EZLN y el gobierno federal sobre Derechos y Cultura Indígena, los representantes del gobierno mexicano y del Ejército Zapatista de Liberación Nacional presentaron propuestas y concepciones acerca de la problemática indígena en general y de la educación en particular.

En las reuniones, se manifestaron principios y fundamentos para construir un pacto social integrador de una relación entre pueblos indígenas, sociedad y Estado. Este pacto partiría de la convicción que tenían los participantes en San Andrés de que una nueva situación nacional y local para los grupos originarios sólo podría arraigarse y culminar con la participación de los propios indígenas y la sociedad en su conjunto, en el marco de una profunda reforma del Estado.

> Las partes se comprometieron a enviar a las instancias de debate y decisión nacional las propuestas conjuntas acordadas, con el ya conocido alejamiento e incumplimiento por parte del Gobierno Federal de los Acuerdos de San Andrés, firmados el 16 de febrero de 1996. En la segunda parte de la Plenaria Resolutiva del Tema 1 sobre Derechos y Cultura Indígenas, y después de las consultas que cada parte realizó, el EZLN y el Gobierno Federal llegaron a algunos acuerdos. (Instituto de Investigaciones Legislativas del Senado de la República, 2002, pp. 15-19)

Para los fines de esta aportación, se destacan las orientaciones específicas hacia la cultura y la educación emanadas de los Acuerdos de San Andrés (documentos 1, 2 y 3). Esto es, los compromisos del gobierno federal con los pueblos indígenas consideraban promover las manifestaciones culturales de estos grupos e impulsar políticas nacionales y locales en la materia para reconocer y ampliar los espacios de producción, recreación y difusión de las culturas originarias; promocionar y coordinar las actividades e instituciones dedicadas al desarrollo de estas culturas con la participación indígena activa, e incorporar el conocimiento de las diversas prácticas culturales en los planes y programas de estudio de las instituciones educativas públicas y privadas.

El Estado se obligaba a asegurar una escuela que respetara y aprovechara saberes, tradiciones y formas de organización indígenas, mediante procesos de educación integral en las comunidades que les ayudaran a ampliar su acceso a la cultura, la ciencia y la tecnología; educación profesional que mejorara sus perspectivas de desarrollo; capacitación y asistencia técnica que mejorase los procesos productivos y la calidad de sus bienes, y capacitación para la organización que elevara la labor de gestión entre las comunidades. El Estado debería respetar el quehacer educativo de los pueblos originarios dentro de su propio espacio cultural, impartir una educación necesariamente intercultural e impulsar la integración de redes educativas regionales, que ofrecieran a las comunidades la posibilidad de acceder a los distintos niveles escolares (Instituto de Investigaciones Legislativas del Senado de la República, 2002, pp. 22 y 23).

En el apartado sobre los principios de la nueva relación, el gobierno federal asumía el compromiso de que el trato entre los pueblos y las culturas que forman la sociedad mexicana habría de basarse en el respeto a sus diferencias. De igual manera, adquiría el compromiso explícito de avanzar hacia la conformación de un orden jurídico, nutrido por la pluriculturalidad, que reflejara el diálogo intercultural (Instituto de Investigaciones Legislativas del Senado de la República, 2002, pp. 23 y 24).

El gobierno federal se obligaba a promover, desarrollar, preservar y practicar en la educación el uso de las lenguas indígenas y la enseñanza de la lectoescri-

tura en el idioma de la comunidad, así como a implantar medidas que asegurasen a estos pueblos la oportunidad de dominar el español. Asimismo, se comprometía a respetar el quehacer educativo de los grupos indígenas dentro de su propio espacio cultural.

También se haría efectivo a estas comunidades el derecho a una educación gratuita y de calidad; a fomentar su participación para seleccionar, ratificar y remover a sus docentes con base en criterios académicos y de desempeño profesional previamente convenidos con las autoridades correspondientes, y a formar comités de vigilancia de la calidad de la educación en el marco de sus instituciones (Instituto de Investigaciones Legislativas del Senado de la República, 2002, pp. 35 y 36).

Por primera vez, se establecía el compromiso de impartir educación bilingüe e intercultural a los pueblos indígenas. Sin embargo, seis meses después, los acuerdos quedaron sin cumplir cuando el gobierno mexicano renunció al compromiso contraído en San Andrés Larráinzar, Chiapas. En octubre de 1996, la SEP replanteó los objetivos de la educación indígena bilingüe bicultural (a la que llamó educación intercultural bilingüe) y de su programa educativo dirigido a la población indígena, el cual se plasmó en el documento *Hacia un modelo de educación inicial y básica intercultural bilingüe para niñas y niños indígenas* (SEP-DGEI, 1996). Éste "pretendía" dar cuenta de los acuerdos en materia cultural y educativa, con el propósito principal de elaborar y presentar propuestas iniciales a autoridades educativas estatales y municipales, personal docente y comunidades indígenas, para avanzar hacia el establecimiento del modelo de educación inicial y básica intercultural bilingüe para niñas y niños indígenas (SEP-DGEI, 1996, p. 45).

La orientación general de la propuesta sugería a los profesores "formas prácticas para llevar a cabo las actividades escolares que fortalezcan la cultura, consideren la lengua y las necesidades educativas de los niños" (SEP-DGEI, 1996, p. 71).

La estrategia general fue construir gradualmente un modelo de educación inicial y básica intercultural bilingüe, a partir de la flexibilización y adecuación de la actual propuesta de educación inicial y básica.

La construcción del modelo de educación inicial y básica intercultural bilingüe se concibió como un proceso permanente, al tomar como referencia los lineamientos de la política educativa nacional y establecer, en el discurso, los propósitos siguientes de la educación intercultural:

- Procurar la equidad con base en las características culturales y lingüísticas de los destinatarios.
- Garantizar la congruencia entre escuela y comunidad.
- Fortalecer la identidad étnica y nacional.
- Favorecer el desarrollo de competencias comunicativas en lengua indígena y español. (SEP-DGEI, 1996, p. 20)

El gobierno federal hizo los planteamientos anteriores para mejorar la educación indígena desde un discurso coherente; sin embargo, se siguieron presentando diversos problemas. En sus diferentes modalidades, el impacto de la educación bilingüe en el contexto escolar ha sido precario hasta nuestros días. Entre las deficiencias más graves de esta práctica están el haberse gestado al exterior de los propios pueblos y su desvinculación de las diversas culturas.

Aspirar a un modelo educativo que respondiera a las expectativas de la población indígena hubiera implicado desarrollar procesos en los que se considerara la selección cultural que las comunidades reconocen como legítima y valiosa. Así se delimitaría la educación que les asegurara adquirir experiencia social e histórica, y que las actividades educativas adoptaran diferentes modos de organización de acuerdo con la cultura de cada sociedad.

En torno a los procesos de enseñanza-aprendizaje, los propósitos particulares planteados fueron:

- Precisar los contenidos escolares básicos (conocimientos, habilidades, destrezas, hábitos, actitudes y valores) y su continuidad y progresión pedagógica a lo largo de la educación inicial y básica;
- Establecer y difundir orientaciones para el uso de las lenguas indígenas y el español;
- Proponer y desarrollar metodologías de enseñanza y de evaluación más adecuadas a las características y necesidades de las niñas y niños indígenas;
- Flexibilizar y diversificar los materiales educativos. (SEP-DGEI, 1996, pp. 41 y 42)

Como se observa, se recuperaron los propósitos de la educación nacional, que responderían a los principios de la modernización: calidad, equidad y pertinencia.

El ímpetu de la modernización se tradujo a menudo en programas de planeación y proyectos políticos que desconocieron las exigencias socioculturales que

deberían acompañar este proceso; y, en aras de formar una nación homogénea, se recurrió principalmente a la planeación de la educación formal (aunque no fue el único recurso).[3]

Conforme el debate de la problemática de los pueblos indios en Chiapas se profundizaba, la Comisión de Concordia y Pacificación del Congreso de la Unión (COCOPA) elaboró una iniciativa de ley para superar la crisis política entre el EZLN y el gobierno federal, tendente a implementar los Acuerdos de San Andrés. El 29 de noviembre de 1996, la COCOPA presentó su iniciativa a ambas partes y pidió solamente un "sí" o un "no" al documento completo (Instituto de Investigaciones Legislativas del Senado de la República, 2002, pp. 15-19).

> La Federación, los estados y los municipios deberán, en el ámbito de sus respectivas competencias, y con el concurso de los pueblos indígenas, promover su desarrollo equitativo y sustentable y la educación bilingüe e intercultural. Asimismo, deberán impulsar el respeto y conocimiento de las diversas culturas existentes en la Nación [sic] y combatir toda forma de discriminación.
>
> Las autoridades educativas federales, estatales y municipales, en consulta con los pueblos indígenas, definirán y desarrollarán programas educativos de contenido regional, en los que reconocerán su herencia cultural. (Instituto de Investigaciones Legislativas del Senado de la República, 2002, p. 62)

Los zapatistas juzgaron que el documento de la COCOPA omitía mucho de lo que se había acordado en San Andrés. Sin embargo, el 30 de noviembre aceptaron el documento completo y, aunque estaba basado en los acuerdos ya firmados, el gobierno federal solicitó consultar ciertas dudas constitucionales, para lo cual Ernesto Zedillo solicitó un plazo no mayor de 15 días.

El 19 de diciembre, el EZLN recibió el documento que se suponía era la respuesta del Ejecutivo federal a la iniciativa de la COCOPA. Ésta se justificaba con la enumeración de los foros que se habían abierto para analizar y debatir la cuestión indígena, en donde destacaba la Consulta Nacional sobre Derechos y Participación Indígena que realizaron conjuntamente los Poderes Ejecutivo y Legislativo, cuyas conclusiones se dieron a conocer en marzo de 1996. La iniciativa argumentaba el fundamento internacional del Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT).

[3] La educación formal, como parte de la política educativa, se desarrolla en el ámbito institucional; por medio de ésta, se transmite una visión de mundo, una concepción de sujeto y sociedad, y, en tanto, una de las expresiones culturales organizadas y articuladas de los procesos socioeconómicos.

El 11 de enero de 1997, después de analizar y valorar el documento, el EZLN anunció que consideraba la propuesta gubernamental un incumplimiento de los Acuerdos de San Andrés y una burla a la demanda nacional e internacional de una paz justa y digna, por no satisfacer los reclamos indígenas de una nueva relación con la nación mexicana. En cambio, el EZLN reiteró que aceptaba el documento de la COCOPA (*La Jornada*, 1997).

> Un año después —en febrero de 1998—, el Gobierno Mexicano redujo a cuatro, sus 27 observaciones a la iniciativa de la COCOPA de noviembre de 1996. Según el Ejecutivo, en la iniciativa de la COCOPA habría tres riesgos fundamentales: a la unidad nacional, a la integridad del territorio y a los derechos de todos los mexicanos. Empero, las cuatro observaciones retomaban casi todas las observaciones del Gobierno de diciembre de 1996. De manera *coincidental y casual,* era presentada en el Senado de la República el 12 de marzo de 1998, la Iniciativa Chiapas por el Grupo Parlamentario del Partido Acción Nacional por conducto del Senador Gabriel Jiménez Remus. (Instituto de Investigaciones Legislativas del Senado de la República, 2002, p. 67)

En el mismo mes, nueve días después (24 de marzo), el grupo parlamentario del Partido Verde Ecologista de México (PVEM) presentó la Iniciativa de Reformas Constitucionales en Materia de Derechos y Cultura Indígenas (Instituto de Investigaciones Legislativas del Senado de la República, 2002, p. 91). En el plano educativo, el PVEM hizo un señalamiento más puntual, a diferencia del Partido Acción Nacional (PAN), que priorizó la discusión de la autonomía:

> Artículo 3.º
> II. [...]
>
> d) Promoverá el conocimiento y difusión de las culturas indígenas en absoluto respeto a la diversidad cultural y erradicará cualquier forma de discriminación.
>
> IX. Los pueblos indígenas deberán contar con una educación integral que respete su herencia cultural; amplíe su acceso a la cultura, ciencia y tecnología, así como a la educación profesional que aumente sus perspectivas de desarrollo; y a la capacitación y asistencia técnica que mejore sus procesos productivos. La educación de los pueblos indígenas promoverá el respeto y conocimiento de la diversidad cultural de la nación, el respeto a las personas con creencias religiosas distintas, tenderá a erradicar el maltrato y discriminación a la mujer, independientemente de los usos y costumbres de las comunidades.
>
> La educación será bilingüe impartiéndose el español y la lengua que se hable en la comunidad. (Instituto de Investigaciones Legislativas del Senado de la República, 2002, p. 128)

Al contrario de las propuestas de iniciativa de ley antes referidas y del modelo trazado, los procesos de cambio no son únicamente medidas técnicas, operativas, jurídicas o económicas; las medidas de cambio no son sólo constitucionales; las medidas de cambio no son nada más normativas; los procesos de cambio son sociales e irreversibles y se concretan a partir del reconocimiento de la diversidad, la multiculturalidad y la pluralidad.[4]

Después de las elecciones presidenciales del 2 de julio de 2000, el equipo de transición de Vicente Fox asumió la educación bilingüe intercultural como uno de sus ejes de trabajo en el ámbito educativo. El 1 de diciembre de 2000, en la toma de protesta como nuevo presidente de México, Vicente Fox se comprometió a elaborar un proyecto de ley que desarrollara los Acuerdos de San Andrés. El 2 de diciembre, el EZLN emitió un conjunto de comunicados en respuesta al discurso de Vicente Fox, en el que planteó:

> Durante su campaña y desde el 2 de julio, usted, señor Fox, ha dicho una y otra vez que va a elegir el diálogo para enfrentar nuestras demandas. Igual dijo Zedillo durante los meses que antecedieron a su toma de posesión y, sin embargo, dos meses después de ella ordenó una gran ofensiva militar en contra nuestra.
>
> [...] Junto a los pensionados y jubilados, junto a los discapacitados, junto a los indígenas y junto a unos 70 millones de mexicanos pobres, estos grupos son llamados "las minorías". En "su" México, señor Fox, estas "minorías" no tienen cabida.
>
> Nosotros nos oponemos a este México y lo haremos de una forma radical. Faltan, por ejemplo, los indígenas. Falta reconocer constitucionalmente sus derechos y su cultura que, créame, nada tienen que ver con las ofertas de promoción empresarial.
>
> Señor Fox: durante más de seis años su antecesor, Zedillo, fingió voluntad de diálogo y nos hizo la guerra. (*La Jornada,* 2000)

El Comunicado del Comité Clandestino Revolucionario Indígena-Comandancia General (CCRI-CG) del EZLN, publicado el mismo día, refirió de nuevo lo que el 11 de enero de 1997 se exigía: "Cumplimiento de los Acuerdos de San Andrés. En concreto, la transformación en ley de la iniciativa elaborada por la Comisión de Concordia y Pacificación" (*La Jornada*, 2000).

El 5 de diciembre se recibió en el Congreso la Iniciativa de Reforma Constitucional en Materia Indígena presentada por el presidente Vicente Fox al H. Congreso de la Unión:

[4] Véanse las diferencias y contradicciones en el cuadro comparativo de las propuestas de reformas constitucionales en materia de derechos indígenas, presentadas al H. Congreso de la Unión entre 1996 y 2000 (Instituto de Investigaciones Legislativas del Senado de la República, 2002, pp. 100-142).

> [...] con fundamento en las facultades que me confiere la fracción I del artículo 71 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, por el digno conducto de ustedes, Ciudadano Presidente, someto a la consideración del Honorable Senado de la República la siguiente iniciativa de decreto.
>
> Artículo único. Se reforma el artículo 4o., primer párrafo, y se adicionan los párrafos segundo a octavo del artículo 4o., recorriéndose en su orden los actuales segundo a noveno párrafos para pasar a ser noveno a decimosexto; un último párrafo al artículo 18; un cuarto párrafo al artículo 26, recorriéndose en su orden el actual cuarto párrafo para pasar a ser el quinto; un segundo párrafo al artículo 53, recorriéndose el actual segundo párrafo para pasar a ser tercero; la fracción XXVIII al artículo 73; un segundo párrafo a la fracción V del artículo 115, recorriéndose en su orden el actual segundo párrafo para pasar a ser tercero; las fracciones IX y X al artículo 115; y un cuarto párrafo a la fracción II del artículo 116; de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. (Instituto de Investigaciones Legislativas del Senado de la República, 2002, p. 241)

Una decisión importante para la conformación del modelo de educación indígena se dio el 22 de enero de 2001 con la creación de la Coordinación Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (CNEIB), que "tendrá como propósito asegurar que la educación intercultural bilingüe responda con un alto nivel de calidad a las necesidades de la población indígena" (*Diario Oficial de la Federación,* 22 de enero de 2001).

La política educativa referida históricamente para la educación indígena no había registrado un cambio cualitativo de tal magnitud. Dichos cambios fueron de tipo cuantitativo. Aunque el discurso de la educación intercultural bilingüe se enunció a partir de 1996, se llevó a cabo de manera significativa sólo hasta la creación de la coordinación.

Como parte de la política educativa del sexenio foxista y en respuesta a los planteamientos y demandas de los pueblos indígenas, la CNEIB presentó los siguientes retos para los próximos años:

- Incorporar, en 2003, con base en los aportes de las organizaciones y grupos indígenas, así como de la sociedad en general, el enfoque de la educación intercultural en la propuesta curricular general de la Reforma Integral de la Educación Secundaria.
- Incorporar, para 2005, con base en los aportes de las organizaciones y grupos indígenas, así como de la sociedad en general, el enfoque de la educación intercultural en el currículo de la educación primaria.
- Identificar, para 2002, a los niños y jóvenes indígenas que asisten a escuelas generales y diseñar, para 2003, una propuesta de educación intercultural en escuelas generales con presencia importante de niños indígenas, tanto en zonas rurales como urbanas.

- Implantar, en 2004, estrategias pedagógicas y organizativas de educación intercultural en escuelas primarias generales que atienden a niños indígenas. Lograr que para 2006 los aprendizajes derivados de estas experiencias se apliquen en 40% de las escuelas generales a las que asisten niños indígenas.
- Lograr, para 2006, que una proporción mayor a 50% de las instituciones de educación media superior públicas, ubicadas en municipios indígenas hayan establecido programas con enfoque intercultural. (SEP, 2001)

En el último sexenio, la CNEIB y en particular el área de Desarrollo del Currículum Intercultural tuvo la encomienda de impulsar e incorporar el enfoque de la interculturalidad para que incidiera de manera transversal en los niveles de preescolar, primaria y secundaria. Se plantearía como un proyecto de largo alcance, que implicaba básicamente tres momentos, a saber:

> El momento de la fundamentación y diseño del enfoque de la educación intercultural desde una perspectiva transversal (a nivel epistemológico y ético) considerando la dimensión sociocultural, la dimensión lingüística y la dimensión ética como contornos básicos para construir un currículum desde la perspectiva intercultural; dicho enfoque supone que la educación intercultural ya no es sólo para los indígenas, sino para todos los mexicanos, lo cual no implica el planteamiento de propuestas paralelas al currículum nacional; sino un currículum que se articule a partir de la diversidad.
> El momento de la implantación de la educación intercultural, que es cuando los destinatarios comparten, con las instituciones educativas del país, el desarrollo y la evaluación del nuevo enfoque educativo que se propone. (CGEIB, 2000)

Asimismo, en la sesión de la Comisión Permanente del Congreso de la Unión, celebrada el 18 de julio de 2001 y previa aprobación de las Cámaras de Diputados y de Senadores, así como de la mayoría de las legislaturas de los estados, se declaró aprobado el Decreto de Reformas en Materia de Derechos y Cultura Indígenas por el que se adicionaban un segundo y tercer párrafos al artículo primero, se reformaba en su integridad el artículo segundo y se derogaba el párrafo primero del artículo cuarto; también se adicionó un sexto párrafo al artículo 18 y un último párrafo a la fracción III del artículo 115, todos de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (*Diario Oficial de la Federación*, 2001).

En materia educativa y cultural, las reformas constitucionales de 2001 se pueden inscribir a partir de la siguiente cita:

> Artículo 1.°
>
> Queda prohibida toda discriminación motivada por origen étnico o nacional, el género, la edad, las capacidades diferentes, la condición social, las condiciones de salud, la religión, las opiniones, las preferencias, el estado civil o cualquier otra que atente contra la dignidad humana y tenga por objeto anular o menoscabar los derechos y libertades de las personas.
>
> Artículo 2.°
>
> La Nación Mexicana es única e indivisible.
>
> La Nación tiene una composición pluricultural sustentada originalmente en sus pueblos indígenas [...]
>
> A. Esta Constitución reconoce y garantiza el derecho de los pueblos y las comunidades indígenas a la libre determinación y, en consecuencia, a la autonomía para:
>
> IV. Preservar y enriquecer sus lenguas, conocimientos y todos los elementos que constituyan su cultura e identidad.
>
> B. [...]
>
> II. Garantizar e incrementar los niveles de escolaridad, favoreciendo la educación bilingüe e intercultural, la alfabetización, la conclusión de la educación básica, la capacitación productiva y la educación media superior y superior.
>
> Establecer un sistema de becas para los estudiantes indígenas en todos los niveles. Definir y desarrollar programas educativos de contenido regional que reconozcan la herencia cultural de sus pueblos, de acuerdo con las leyes de la materia y en consulta con las comunidades indígenas. Impulsar el respeto y conocimiento de las diversas culturas existentes en la nación.
>
> VII. [...] apoyar con programas especiales de educación y nutrición a niños y jóvenes de familias migrantes; velar por el respeto de sus derechos humanos y promover la difusión de sus culturas. (*Diario Oficial de la Federación*, 2001)

Se confirmaría el interés de una educación intercultural, con el reconocimiento de la diversidad cultural, a partir de la creación de la CNEIB en el mismo año y con el siguiente postulado: “El sistema educativo deberá lograr esos objetivos en toda su población: indígena y no indígena, así como infantil, juvenil y adulta, tanto mediante modalidades educativas tradicionales, como a través de los medios masivos de comunicación y en otros espacios educativos” (SEP, 2001, p. 46).

En torno a la educación indígena, se insiste en el desarrollo de un modelo educativo que enfatice la calidad en la atención y los servicios, desde la premisa y concepción del desarrollo impulsado por el Estado: “Se promoverá el desarrollo de un modelo pedagógico de atención intercultural bilingüe en la educación básica, para mejorar la calidad educativa en las poblaciones indígenas” (SEP, 2001, p. 47).

De esta manera, se destacaría el objetivo, en el que se inscribe de nuevo la aspiración de alcanzar los objetivos nacionales como prioridad: “Atender a los grupos

indígenas con calidad y pertinencia cultural, de manera que alcancen los objetivos nacionales de la educación básica, logren un bilingüismo oral y escrito efectivo, y conozcan y valoren su propia cultura" (SEP, 2001, p. 47).

Entre las líneas de acción destacan las siguientes:

> A. Mediante el impulso a la educación intercultural bilingüe, mejorar la oferta educativa a las poblaciones indígenas.
>
> B. Ampliar la oferta de educación inicial, preescolar y enseñanza primaria para incorporar a la educación intercultural bilingüe a una mayor proporción de niños y jóvenes indígenas.
>
> C. Lograr que las escuelas que ofrecen educación intercultural bilingüe operen adecuadamente, y se mejore sensiblemente el logro de los aprendizajes del currículo básico nacional, del bilingüismo oral y escrito, y del conocimiento y valoración de la cultura propia.
>
> D. Adecuar los planes y programas de educación primaria para incorporar la lengua indígena como asignatura en esta modalidad.
>
> [...]
>
> G. Ofrecer una educación secundaria que tenga características de interculturalidad y bilingüismo para alumnos de procedencia indígena.
>
> H. [...] logro de objetivos educativos nacionales; bilingüismo oral y escrito efectivo; y conocimiento y valoración de la cultura propia. (SEP, 2001, p. 47)

Como se destaca en las líneas de acción, este postulado no es la panacea, ya que se insiste en un propósito general de todo sistema educativo; es decir, se pretende dar cuenta del incremento de la matrícula para legitimar procesos de equidad, logro de los aprendizajes del currículo básico nacional y adecuación de los planes y programas de educación primaria para incorporar la lengua indígena como asignatura, sin considerarla como la forma de pensar y hacer ni para ser remitida y reducida a una sola materia. Al final, después de una década de hacerse obligatoria la educación secundaria, se ofrecía una educación secundaria con características de interculturalidad y bilingüismo.

Adicionalmente, como parte de la política del sexenio foxista, se creó la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas que plantea lo siguiente en materia educativa:

> Capítulo I
>
> Disposiciones Generales
>
> Artículo 11
>
> Las autoridades educativas federales y de las entidades federativas, garantizarán que la población indígena tenga acceso a la educación obligatoria, bilingüe e intercultural, y adoptarán las medidas necesarias para que en el sistema educativo se asegure el respeto a la dignidad e identidad de las personas, independientemente de su lengua. Asimismo, en los niveles medio y superior, se fomentará la interculturalidad, el multilingüismo y el respeto a la diversidad y los derechos lingüísticos.
>
> La sociedad y en especial los habitantes y las instituciones de los pueblos y las comunidades indígenas serán corresponsables en la realización de los objetivos de esta Ley, y participantes activos en el uso y la enseñanza de las lenguas en el ámbito familiar, comunitario y regional para la rehabilitación lingüística.
>
> Capítulo III
>
> De la distribución, concurrencia y coordinación de competencias.
>
> Artículo 13
>
> I. Incluir dentro de los planes y programas, nacionales, estatales y municipales en materia de educación y cultura indígena las políticas y acciones tendientes a la protección, preservación, promoción y desarrollo de las diversas lenguas indígenas nacionales, contando con la participación de los pueblos y comunidades indígenas;
>
> [...]
>
> IV. Incluir en los programas de estudio de la educación básica y normal, el origen y evolución de las lenguas indígenas nacionales, así como de sus aportaciones a la cultura nacional;
>
> V. Supervisar que en la educación pública y privada se fomente o implemente la interculturalidad, el multilingüismo y el respeto a la diversidad lingüística para contribuir a la preservación, estudio y desarrollo de las lenguas indígenas nacionales y su literatura;
>
> VI. Garantizar que los profesores que atiendan la educación básica bilingüe en comunidades indígenas hablen y escriban la lengua del lugar y conozcan la cultura del pueblo indígena de que se trate. (*Diario Oficial de la Federación*, 2003)

Finalmente, se aprobó el decreto por el que se expedía la Ley de la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (*Diario Oficial de la Federación*, 21 de mayo de 2003) y que da fin a uno de los pilares de la política indigenista del Estado mexicano, la desaparición del Instituto Nacional Indigenista (INI).

En este ámbito educativo, la última década se caracterizó por la búsqueda de proyectos alternativos, emergentes y prospectivos por parte de los nuevos sujetos sociales, con el propósito de revertir buenas intenciones institucionales pero limitadas en su acervo conceptual y metodológico.

Los logros de la educación indígena son relativos, pues persisten muchos de los grandes problemas, como las profundas desigualdades socioeconómicas, la marginación social, la miseria extrema y un enorme rezago educativo. Tampoco se ha cubierto la totalidad de las lenguas que se hablan en el país, con el argumento de que el número de hablantes de algunas de éstas no es significativo y, por lo tanto, llevarlas a la escuela implicaría un derroche de recursos económicos y humanos.

El desarrollo de la educación indígena en México seguirá limitado, mientras la congruencia e integración de los subsistemas escolares en el nivel básico no encuentren la equidad para la atención de lo diverso. Asimismo, no se garantizará la calidad en la instrucción sólo por señalar retóricamente el incremento cuantitativo en los indicadores de alguno de los niveles educativos para enfatizar la eficiencia, la eficacia y la calidad en el ámbito indígena.

A manera de conclusión

El modelo educativo probó sus limitaciones para generar bienes sociales, históricos y culturales propios a las comunidades, y aun más, para promover la disminución de la tasa de pobreza, miseria y marginación. La concepción universal de la historia resultó inaceptable (como visión única), para aquellos pueblos que guardan raíces diferenciadas.

Se han considerado las características de inequidad y exclusión que privan en el modelo educativo, al volver los ojos hacia sus costos y alcances. No es posible seguir pensando la educación como una totalidad homogénea, debido al ritmo y desarrollo diferentes de las dimensiones sociales, la tendencia específica que lleva a someter a éstas y la lógica nacional de las leyes en las que subyace el principio de organización social.

Los problemas de conformar el imaginario colectivo sobre la educación intercultural en México conllevan a discutir las posibilidades y los límites del papel de la escuela y la cultura en condiciones de marginación y pobreza. También, a construir los imaginarios en sociedades diferenciadas, en contraposición con la idea de homogeneidad expresada en los imaginarios de la igualdad.

Gestar una política educativa de la diferencia, en la que se reconozcan la diversidad y las demandas que se generan, da paso al proyecto de alteridad —es el reto del proyecto educativo— desde el punto de vista de la participación de distintos grupos sociales, con prácticas socioculturales que contienen los principios y la conciencia de estos grupos.

La tensión que provoca el encuentro alternativo entre la diversidad no se superará sin generar cambios importantes en los procesos educativos, culturales y sociales. Las sociedades constituidas a partir de la multiculturalidad y la multietnicidad han planteado un papel importante en el debate sobre las políticas educativas y el destino de las instituciones. La lucha por reconocer tanto la educación intercultural como los derechos colectivos que se desprenden de la especificidad de los pueblos y las etnias en las diferentes regiones y comunidades constituye el eje del desarrollo. La estructuración de las demandas educativas como alternativas posibles y su nivel de crecimiento en torno a la organización de su cultura permitirán que los grupos y sus actores sociales se inserten en los escenarios nacionales e internacionales.

Asistimos al desarrollo de un proceso educativo en el que no basta la formulación de políticas educativas basadas en el respeto mutuo y la libertad cultural; se hace necesario el ejercicio de la libertad cultural y lingüística como fundamento de la coexistencia de las colectividades en el marco de un Estado con compromiso social.

En los últimos años, la educación intercultural en México como acción gubernamental con metas y objetivos articulados a un proyecto educativo nacional constituye la fuente que nutre la estrategia de la nueva reforma educativa.

La premisa que fundamentó esta reforma tuvo un tinte relacionado con el bienestar y el desarrollo de la sociedad; sin embargo, lejos de eliminar las desigualdades económicas y sociales, éstas se agudizaron. Por ello, la baja escolaridad de la población mexicana es consecuencia y no causa de la pobreza y la desigualdad social.

Aspirar a un modelo alternativo en este tema, que responda a las expectativas de la población, implicaría desarrollar procesos educativos y culturales que las comunidades reconozcan como legítimos y les asegure construir su experiencia social e histórica. En la última década, los movimientos y sujetos sociales emergentes conquistaron espacios y recursos políticos, sociales y culturales inherentes a la construcción de una sociedad moderna, democrática y tolerante. Se orientaron bases jurídicas emanadas de luchas históricas, se forjaron políticas públicas de acuerdos sociales y se consolidaron proyectos alternativos institucionales. La educación intercultural conformó la búsqueda de proyectos emergentes y prospectivos, por parte de los nuevos sujetos sociales, con el propósito de revertir buenas intenciones institucionales, pero limitadas en su acervo conceptual y metodológico. La educación indígena es una tarea en construcción que ha requerido

muchas manos, saberes, historias de vida, inteligencias y genialidades, las cuales no han sido apreciadas ni recuperadas. Es por esto que la educación intercultural todavía está marcada como un proyecto inconcluso.

Es necesario retomar las experiencias generales que se tuvieron de las propuestas anteriores y aprovechar las reflexiones acerca de la elaboración curricular en el debate educativo actual. No está de más señalar que el desarrollo curricular requiere un marco creativo y flexible de trabajo, pues sus propuestas no pueden limitarse a esquemas y concepciones pragmáticas, como tampoco desbordarse en orientaciones populistas y reduccionistas.

El momento histórico exige el ejercicio y la participación de actores que respondan a las expectativas de los pueblos y culturas que forman parte de la diversidad. La cultura se convierte en propósito y base social del desarrollo, con la posibilidad de enriquecerse y ser fuente de progreso y creatividad, además de construir la vida misma en todas sus dimensiones.

Para trascender y superar la problemática de la educación intercultural, no bastan las buenas intenciones; debemos tener presente la situación en que ésta se encuentra y considerar que es producto tanto de sus propias contradicciones como de las generadas y reproducidas por la sociedad. Asimismo, es importante no definir la educación de manera ahistórica, sino recurrir a un enfoque integrado de las políticas económicas y sociales, que permita establecer elementos de complementariedad y no de compensación, para promover una planeación, gestión y administración que favorezca un crecimiento tendente a reducir los costos sociales.

Demandar que se asuma una filosofía política, social y educativa en contra de la exclusión es una apuesta contra la discriminación. El aprendizaje de la alteridad y la diversidad se ha convertido en algo prioritario.

Referencias

Bertely, M. (1998). Educación indígena del siglo XX en México. En P. Latapí, (Coord.), *Un siglo de educación en México*. México: CONACULTA/FCE.

Casariego, R. (2000). La educación indígena del CONAFE. En *Escuela y comunidades originarias en México* (pp. 63-81). México: CONAFE.

Consejo Nacional de Pueblos Indígenas y Alianza Nacional de Profesionales Indígenas Bilingües, A. C. (1982). Política educativa y cultural de los grupos étnicos de México. Documento para el programa del presidente electo Miguel de la Madrid. En *Anuario Indigenista*. Vol. XLII. Diciembre. México.

Coordinación de Educación Intercultural Bilingüe, Interculturalidad. Recuperado de http://eib.sep.gob.mx/

Decreto de Creación de la Coordinación Nacional de Educación Intercultural Bilingüe. 22 de enero de 2001. *Diario Oficial de la Federación.*

Decreto de Reformas Constitucionales en Materia de Derechos y Cultura Indígenas. 14 de agosto de 2001. *Diario Oficial de la Federación.*

Dirección General de Educación Indígena (1996). *Hacia un modelo de educación inicial y básica intercultural bilingüe para niñas y niños indígenas.* México: Secretaría de Educación Pública-DGEI.

González, P. y Roitman, M. (Coords.). *Democracia y Estado multiétnico en América Latina* (pp. 57-85). México: *La Jornada*/Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades (UNAM).

Gutiérrez, N. (2001). *Mitos nacionalistas e identidades étnicas: los intelectuales indígenas y el Estado mexicano*. México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes/Instituto de Investigaciones Sociales (UNAM)/Plaza y Valdés.

Hernández, R. (1982). *La educación indígena en la educación nacional.* México: SEP/INI.

Hernández-Díaz, J. (2000). ¿La educación indígena es una educación bilingüe? En *Inclusión y diversidad. Discusiones recientes sobre la educación indígena en México*. México: Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca.

Instituto de Investigaciones Legislativas del Senado de la República (2002). *Libro blanco sobre las reformas constitucionales en materia de derechos y cultura indígenas.* México: Senado de la República.

Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas. 13 de marzo de 2003. *Diario Oficial de la Federación.*

López, A. (2000). La educación básica para niñas y niños indígenas. Información general. En *Inclusión y diversidad. Discusiones recientes sobre la educación indígena en México* (pp. 107-130). México: Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca.

Marcos a Fox: usted parte de cero en credibilidad y confianza. (3 de diciembre de 2000). *La Jornada.* Recuperado de http://www.jornada.unam.mx/2000/12/03/004n1pol.html

Muñoz, H. (1998). Educación bilingüe intercultural. En *Revista Iberoamericana de Educación. Educación, lenguas, culturas* (pp. 31-50). *17*(1998) mayo-agosto. España: OEI.

_______ (2000). ¿Qué política educativa refleja la enseñanza en las escuelas indígenas? En *Inclusión y diversidad. Discusiones recientes sobre la educación indígena en México* (pp. 27-40). México: Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca.

Nahmad, S. (1978). La educación bilingüe y bicultural para las regiones interculturales de México. En *INI 30 años después* (pp. 26-54). México: INI.

_______ (2000). Derechos lingüísticos de los indígenas de México. En *Inclusión y Diversidad. Discusiones recientes sobre la educación indígena en México* (pp. 50-73). México: Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca.

Olarte, E. (2000). La incorporación de los contenidos culturales y lingüísticos a los programas de educación indígena. En *Inclusión y diversidad. Discusiones recientes sobre la educación indígena en México* (pp. 103-127). México: Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca.

Pineda. M. (1980). La educación indígena. En *Presencia Nueva* (pp. 35-60). Vol. 1. México.

Programa Universitario México Nación Multicural, UNAM. ¿Qué es la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe? *Los pueblos indígenas de México, 100 preguntas*. Recuperado de http://www.nacionmulticultural.unam.mx/100preguntas/pregunta.php?c_pre=65&tema=5

Sánchez, C. (1996). Las demandas indígenas en América Latina y el derecho internacional. En González, P. y Roitman, M. (Coords.). *Democracia y Estado multiétnico en América Latina.* México: *La Jornada*/Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades (UNAM).

SEP (2001). *Programa Nacional de Educación. Por una educación de buena calidad para todos. 2001-2006*. México: SEP.

UNESCO (2003). *La educación en un mundo plurilingüe*. Francia: UNESCO.

UNESCO-FLACSO (1981). *La UNESCO y la lucha contra el etnocidio: Declaración de San José. Reunión internacional sobre etnocidio y etnodesarrollo en América Latina celebrada en diciembre de 1981 en San José de Costa Rica*. Vol. XLII. México: Anuario Indigenista.

Viveros, R. (2003). *Conferencia Magistral. Diplomado Desarrollo y Pueblos Indios*. México: INAH.

Zapatistas desplazados de Pantelho. (17 de enero de 1997). *La Jornada*. Recuperado de www.unam.mx/1997/01/17/huyenfamilias.html

La interculturalidad en las aulas[1]

Nicanor Rebolledo[2]

Introducción

Hace unos años fuimos invitados por los directivos de una zona escolar del entonces Distrito Federal para hablar de interculturalismo y de educación intercultural; interesaba llevar a los docentes los elementos fundamentales del denominado "enfoque intercultural". La invitación directa obedecía a que las propias autoridades educativas conocían nuestro trabajo sobre educación bilingüe y fortalecimiento del otomí en una escuela del centro de la ciudad, y valoraban la experiencia que de ello se desprendía. Por tal razón nos pidieron elaborar una ponencia dirigida a los docentes de la zona para presentarla en un evento con la intención de aproximar a los profesores a la nueva jerga intercultural, sobre todo a la terminología institucional, con la súplica anticipada de destacar los aspectos más sobresalientes de nuestro trabajo en dicha escuela.

Lo cierto es que en esa ocasión enviamos un trabajo corto sobre los dilemas del bilingüismo en las escuelas multiculturales, donde centramos la atención en la necesidad de fortalecer las lenguas indígenas y de su incorporación a la dinámica académica de las escuelas. La respuesta fue que les parecía muy interesante la ponencia pero que esa discusión no podía abrirse a los docentes y menos aún

[1] Este trabajo es el resultado parcial de una investigación titulada *Ecología del Bilingüismo*, que se desarrolló con el financiamiento del CONACYT y la colaboración de María del Pilar Míguez y Elena Cárdenas, ambas profesoras investigadoras de la Universidad Pedagógica Nacional. También hemos recibido el apoyo de un grupo de estudiantes de la Licenciatura en Educación Indígena de la misma Universidad. En la primera etapa contamos con el apoyo de Elvira Carrera Hernández, Liliana Yazmín Arciga, María de Lourdes Flores Ramírez, Marysol Mendoza Rueda, María Reyna Pérez Casiano, Elizabeth Marín García, Ana Lilia Osorio Cruz, Tania González Contreras y Abigail Patricia Maravillas Sánchez; en la segunda, de Rosa Esthephanie Salazar González, Roselia Vázquez Zárate, Héctor Pérez de la Pila, Nancy Martínez Ramírez, Jaime Filio García y Juan Velasco Cid.

[2] Universidad Pedagógica Nacional (UPN).

con los padres de familia, pues consideraban que podría desencadenarse una demanda a la que, en las actuales circunstancias, no podían dar solución. La ponencia podría revelar una situación sociolingüística a la que no estaban preparados para dar respuesta, ni de forma técnica ni administrativa, mucho menos académica, y que además podría proporcionar armas a los padres de familia para exigir la contratación de profesores bilingües. Nos explicaron que les interesaba conocer los enfoques interculturales y la nueva jerga de la política intercultural: conceptos, definiciones y metodologías de trabajo en el aula, con el fin de promover de manera puntual la tarea intercultural que les exigía la nueva política educativa.

Por lo tanto, en este texto nos interesó destacar tres cuestiones. La primera se relaciona con la necesidad de analizar los efectos del debate intercultural y lo que deja a su paso por las aulas. La segunda está enfocada a analizar diversas experiencias pedagógicas y prácticas interculturales, algunas de las cuales fueron elaboradas a partir del trabajo desarrollado en escuelas primarias públicas del Distrito Federal en México, y dirigidas principalmente a la revitalización de las lenguas indígenas, situación que nos ha permitido observar de cerca los problemas que enfrentan los docentes en la enseñanza de la interculturalidad y las dudas que se generan en torno a si la interculturalidad es un contenido académico, o una tarea académica complementaria o transversal. La tercera cuestión está dirigida a formular reflexiones en torno a las exigencias de la autonomía indígena de las comunidades urbanas, en relación con la revitalización lingüística y el fortalecimiento de la educación intercultural bilingüe en México.

El debate intercultural

Podemos decir en general que el debate intercultural ha dejado hasta el momento algunos saldos positivos, entre ellos, mayores oportunidades de acceso a la educación superior de los jóvenes indígenas (lo cual significa un avance sustancial en el proceso de democratización de las instituciones de educación superior), la visibilización de la condición indígena de los estudiantes y el reconocimiento de la contribución de la cultura indígena a la cultura institucional, lo cual ha producido una transformación creciente de las escuelas. Sin embargo, en cierta forma, en el aula y en el plano de la práctica escolar dicho debate ha paralizado las iniciativas de los docentes en sus esfuerzos por democratizar la enseñanza e implusar la apertura hacia la innovación pedagógica.

La década del 2000 se caracterizó por la efervescencia de la interculturalidad. Durante este periodo, incluso llegó a convertirse en el eje transversal de las políticas públicas, y en los circuitos académicos fue considerada un tema estelar de los debates.[3]

Efectivamente, se multiplicaron las publicaciones y se realizaron eventos de todo tipo para discutir lo que entendíamos por *interculturalidad* y lo que debíamos entender por este concepto. Las definiciones buscaban —y aún intentan— lograr consenso entre los diversos sectores académicos y actores institucionales. En su empeño por manejar conceptos comunes y una jerga institucional compartida sobre la interculturalidad y la diversidad cultural, algunas instituciones de gobierno elaboraron un documento denominado Marco Conceptual de la Campaña Nacional por la Diversidad Cultural de México (Embriz y otros, 2011), cuyo propósito era presentar los "tres conceptos de referencia obligada en la planificación de la comunicación con enfoque intercultural", y de ese modo construir un instrumento que ayudara a difundir, a la población en general, lo que se entiende por *diversidad cultural* e *interculturalidad,* a fin de restar ambigüedades, ya que flotaban múltiples definiciones en el ambiente, que poco esclarecían el significado "correcto" de los conceptos, y menos contribuían al desarrollo de la política educativa, por el contrario, la tornaban confusa.

Ciertamente, las discusiones dieron lugar a diversas modificaciones de los discursos cerrados y lograron la flexibilización de los aparatos de gobierno encargados del diseño de políticas públicas. Hay balances sumamente alentadores alusivos a un creciente reconocimiento de los derechos indígenas, a la necesidad de repensar la instrucción académica a partir de la interculturalización, la refundación de la educación, la construcción de una ciudadanía indígena diferente y a una mayor aceptación de que los propios indígenas sean los constructores de sus procesos educativos (López, 2011).

En contraste con lo anterior, encontramos críticas respecto a la interculturalidad como política pública. Dichas críticas, sin duda, se orientan a cuestionar la pérdida de sus vínculos con los movimientos sociales y sus referentes políticos más

[3] Para esta discusión en el ámbito de América Latina, recomiendo la lectura de tres visiones contrastantes respecto de la interculturalidad como discurso político-pedagógico. Luis Enrique López (2009) ha insistido desde los años ochenta en una concepción plural de la educación y la apertura de la escuela hacia la diversidad lingüística. Catherine Walsh (2009) llama a comprender la diferencia étnico-racial-cultural desde la óptica de la [de]colonialidad, la lucha, el poder, la emergencia [de]colonial y la imposición. Y, Díaz-Polanco discute críticamente la postura autonómica, la interculturalidad y la diversidad cultural como discursos que el Estado reelabora para ejercer control sobre los sujetos que demandan el ejercicio de tales conceptos.

importantes; sus detractores apelan a que la interculturalidad sea asumida como un discurso político democratizador (López, 2011), decolonizador (Walsh, 2009) y autonómico (Díaz-Polanco, 2006), capaz de cuestionar los soportes *etnofágicos* del poder del sistema y del Estado. Desde esta perspectiva crítica, la interculturalidad, la diversidad y la globalización, son procesos con los cuales el Estado puede convivir y llegar incluso a adaptarlos para su propio beneficio y desarrollo, lo cual significa que también pueden servir como nuevos instrumentos de control del mismo.

Podemos decir que el debate desatado alrededor de los intentos por definir conceptualmente las propiedades de la interculturalidad ha proyectado, en cierta forma, un efecto paralizante entre los docentes, ante todo porque no han podido extraer de esto definiciones acabadas ni recomendaciones pedagógicas apropiadas mediante las cuales emprendan acciones interculturales en sus respectivas aulas, sin caer en lugares comunes y en la aplicación mecánica de conceptos y recomendaciones. Cuando mucho, tales discusiones han permitido a los profesores, en sus deseos de aplicar la interculturalidad como un contenido y una práctica académica, la construcción de nociones instrumentales de interculturalidad y algunas visiones calificadas de esencializadas de cultura indígena. Así también, han dado como resultado la utilización frecuente de enunciados generales como "la educación intercultural está en proceso de construcción", "la interculturalidad funcional es diferente de la interculturalidad crítica"; definiciones que muchas veces se usan para responder a la pregunta ¿qué es la interculturalidad?

Frente a estos intentos por definir el concepto, se produce en el entorno de los investigadores y de la academia una crítica generalizada respecto de aquellas iniciativas de educación intercultural que focalizan su mirada en las culturas indígenas, ya sea para revitalizarlas o transmitirlas como contenidos de aprendizaje. Encontramos argumentos sumamente radicales que aluden a que las prácticas de los docentes basadas en tales definiciones caen en la simplificación y la folklorización. Dichos supuestos críticos suponen que las muestras etnográficas que utilizan los profesores en sus tareas escolares no representan "auténticamente" a las culturas indígenas, al contrario, las deforman; en todo caso se les pide que debieran representarlas como las culturas son y no como quisieran que fueran. Alguna razón existe en estos juicios, pero también hay algunas exageraciones que sin duda han desalentado las iniciativas de educación intercultural. Habría que preguntar a los que los cuestionan qué entienden por *cultura indígena*. Creemos que tanto las posturas de aquellos que promueven a las culturas indígenas folklorizadas

o teatralizadas, como las de quienes esperan verlas autenticadas y naturalizadas, merecen también algunos comentarios. En todo caso cabe preguntarse si existirán esas culturas indígenas auténticas, "originarias" u "originalizadas".

Las preguntas nos llevaron a buscar respuestas; en varias ocasiones discutimos *in situ* y con los propios profesores los contenidos acerca de las culturas indígenas, particularmente de la cultura otomiana, y con frecuencia salieron a relucir inquietudes. Lo primero fue saber exactamente qué aspectos podrían representar a la cultura otomiana en el ámbito simbólico, material y social; luego, qué costumbres podríamos calificar de indígenas; y finalmente, qué grado de autenticidad debían tener las muestras etnográficas. Muchas costumbres de los pueblos originarios podrían ser las de otros pueblos del medio rural mexicano, incluso podrían ser comunes a ciertos modos de vida adoptados por las comunidades rurales vecinas mestizas.[4] Nuestra conclusión en ese momento fue que muchas de las muestras etnográficas encontradas para representar a las culturas indígenas serían en todo caso patrones culturales coloniales que muchos pueblos indígenas adoptaron para establecer distinciones internas entre ellos mismos, o entre comunidades indígenas y pueblos mestizos, y que hoy se conservan dando algún tipo de singularidad a cada uno de ellos. En el plano de la representación simbólica, hay una serie de elementos estructurales propios de las culturas indígenas, como la visión del espacio y el tiempo, la antropomorfología del cosmos, el fogón como eje de la vitalidad humana y el cuerpo humano como el centro del mundo (Galinier, 1990). Los conocimientos sedimentados en el manejo del tiempo y el espacio son los puntos de cristalización de la visión del mundo. Para decirlo en otras palabras, los indígenas de la Sierra Madre Oriental estudiados por Galinier (1990 y 2001) conservan viva la cosmovisión en la que se integran los conceptos de espacio y tiempo, una noción de persona y una teoría del destino; sin embargo, hoy podemos observar estos conceptos como:

> [...] trajes desgarrados, hechos a base de piezas y pedazos que ya no compiten con los saberes establecidos por la cultura occidental.
>
> [...]
>
> Solamente algunos ancianos o chamanes detentan las claves del origen de los astros, de los distintos diluvios, del tiempo de los gigantes. Es un saber periférico, pero que sí puede surgir de manera espontánea durante el curso de un ritual e integrarse a las glosas que explican tal o cual secuencia. (Galinier, 2001, p. 456)

[4] Estas ideas se escribieron en un texto que se publicó en 2007 con el título *Escolarización interrumpida*, editado por la Universidad Pedagógica Nacional.

El ciclo de fiesta es quizá un tipo de muestra etnográfica distintiva de la cultura indígena, la indumentaria colonial preservada en la actualidad podría ser otro rasgo de distinción, algunas dietas alimenticias que combinan maíz y chile, algunas prácticas agrícolas y de pastoreo típicas sincronizadas con el calendario ritual, ciertas prácticas curativas basadas en la preparación de infusiones y pócimas, la preparación de bebidas de pulque y atoles de masa, entre otras.

Cuando llevamos estas mismas cuestiones a algunos padres y madres de familia, queriendo saber cuáles son los elementos constitutivos de la cultura indígena en la actualidad, nos encontramos una "exégesis interna" compuesta a base de memorias y olvidos, costumbres muertas y vivas, objetos materiales y una espiritualidad devota, historias y mitos, comidas y venenos, juegos de palabras y "burlas", y una serie inacabada de cuestiones que escapaban al objetivo inmediato de hacer un glosario cultural para llevar a cabo la enseñanza. En ese momento, la búsqueda de claves históricas y semióticas de la cultura escapaban a nuestro objetivo inmediato de enseñanza, donde el sentido de complementar la enseñanza con la introducción de la "exégesis interna" —el término más adecuado para designar ese proceso de interpretación de los orígenes, elementos y representaciones de la cultura— era tal vez lo único que podíamos hacer en esas circunstancias: visibilizar algunos fragmentos de la cultura indígena, hacerlos manifiestos en el aula y sumarlos a los saberes canonizados de la escuela; aunque desde el punto de vista pedagógico, ese material cultural no constituye más que un auxiliar de la enseñanza y no su sustento. En nuestro encuentro con los padres de familia nunca llegamos, como diría Galinier (2001), a la "caja negra" de la cultura, donde se guardan claves importantes; únicamente pudimos hallar fragmentos borrosos y piezas completamente deshechas, que permanecen en la pedacería y el cementerio cultural.

Para las clases en aula, sugerimos algunos "contenidos culturales" consistentes en muestras etnográficas relativas a recetas de comida, paisajes rurales, vida rural, fiestas, vestidos tradicionales, artesanías y prácticas agrícolas. Descifrar "la caja negra" de la cultura indígena escapaba a los objetivos inmediatos, sin embargo es una de las tareas pendientes, junto con la posibilidad de que tales monogramas sirvan de base a las propuestas educativas, en el sentido de que la cultura indígena no sea sólo un agregado curricular, sino la base curricular de la enseñanza, el código de comunicación pedagógica, y de que se convierta realmente en medidora de la enseñanza, en didáctica. Sabemos que para llegar a este punto requerimos del estudio profundo de las culturas indígenas, un estudio que dé cuenta de aquello que Jacques Galinier llama "exégesis interna y exégesis externa", es decir, que nos

ayude a comprender las claves de la cultura en general, pero también los componentes de las culturas indígenas y sus articulaciones con las otras culturas, hasta poseer, incluso, bases interculturales de similaridad y disimilaridad.

No obstante las aplicaciones mecánicas de los conceptos, hemos visto que los profesores recrean a diario las culturas indígenas en sus escuelas, podríamos decir que las están reinventando, en el mismo sentido en que Roy Wagner (2010) definió el fenómeno de la invención de la cultura, como una práctica humana específica donde la invención es también una cultura. La cultura que los profesores instrumentalizan en la enseñanza tiene la peculiaridad de haber sido convertida en un contenido de aprendizaje escolar para transmitirse en el aula. Es decir, en vez de enseñar a través de la cultura, reinventan las culturas indígenas a través de la folklorización y de un *performance* construido con base en diseños ajenos a las culturas de origen. Como veremos, esta creatividad docente está asociada más con la perspectiva de los centros escolares y los conceptos de cultura que manejan, que con las nuevas nociones que la escuela como institución busca implantar; en otros términos, se relaciona más con la tradición escolar y la invención de la misma, que con el sentido que pretende infundir la interculturalidad.

Además de la creatividad docente como forma de reinvención de la cultura indígena, podemos incluir la enorme influencia que han tenido los conceptos de cultura manejados por investigadores, desde años atrás. Hoy día, por ejemplo, cuando los profesores hablan de interculturalismo se refieren a la presencia de niños y niñas indígenas en los planteles y a la necesaria atención "especial" de este tipo de población, y no necesariamente a las definiciones de interculturalidad utilizados por la jerga institucional y académica. Los profesores, por el contrario, continúan empleando el concepto de cultura para destacar las particularidades de la cultura indígena y su diferencia con la cultura nacional y universal, incluso para hacer ejercicios de contraste con la cultura local. En este sentido, los profesores son más bien *culturalistas* que *interculturalistas*, es decir, si bien adoptan el interculturalismo y la diversidad, sus conceptos son más parecidos al *diferencialismo cultural*. La alusión a la diversidad y al pluralismo cultural casi siempre va acompañada de un argumento demostrativo acerca de la existencia de culturas indígenas particulares y de una presencia autónoma de cultura, y se convierte así, en un modo de hablar sobre las tradiciones indígenas, donde resulta difícil cuestionar su existencia. Aun cuando los profesores han tratado de orientar sus actividades hacia la interculturalidad, e intentan, incluso, tomar al pie de la letra algunas de las recomendaciones proporcionadas por las instituciones encargadas de promoverla, no han podido escapar de las viejas conceptualizaciones y moldes evolucionistas

acuñados por la antropología mexicana desde muy entrado el siglo XX; también podríamos decir que son muestras de resistencia a la innovación, o bien, signos de rechazo a las políticas institucionales.

Esta idea de cultura difundida por la escuela es básicamente la forma no genética de transmisión de una comunidad continua; y "comunidad" es entendida aquí como aquella entidad que comparte la misma cultura (Gellner, 1997). De acuerdo con esto, la cultura es entonces aquello que comparte una población y que la transforma en comunidad.

> Cultura y comunidad se definen en términos de una relación mutua: cultura es aquello que una población comparte y que la transforma en comunidad. La comunidad es una subpoblación de una especie, que comparte los rasgos genéticamente transmitidos, pero que se distingue de la población más amplia por algunas características adicionales: éstas, de una u de otra manera dependen de lo que la comunidad, o subpoblación, hace, y no de su equipamiento genético. (Gellner, 1997, p. 56)

Las fronteras de una comunidad están definidas por el comportamiento de sus miembros, es decir, las fronteras no presentan una sola característica, son más bien límites fijados por una diversidad de intereses, como el territorio, la economía, la lengua, la religión, las costumbres, etcétera. Todos ellos son indicadores inherentes a las propias comunidades, que pueden representar intereses de unión o dominio, o un comportamiento de separación. Así, una comunidad puede hablar diversas lenguas sin barreras, o compartir costumbres de distinto origen sin marcar distancias. Pero también puede ocurrir lo contrario, que la diversidad lingüística produzca separaciones y divisiones, o que las costumbres sirvan de pretexto para utilizar la cultura como elemento diferenciador de una comunidad que busca ante todo la unidad en su estructura.

La cultura como elemento diferenciador puede jerarquizar a las personas integrantes de un grupo o comunidad, como argumenta Bauman (1999). En estos casos, se trata de una noción jerárquica de cultura, la cultura considerada como una posesión; un producto heredado o adquirido, poseído, transmitido o compartido; ligado a su vez a intereses de distinto orden, como los de clase, religiosos, étnicos, lingüísticos, estamentales o de prestigio. En este sentido, la cultura, lejos de unir a las comunidades en unidades consistentes, autocontenidas, propicia la separación, tornándose más conflictivas tanto intra como intercomunidad.

Como elemento diferenciador, la cultura es también un componente separado del ser humano, es un valor, un rasgo, una esencia, una personalidad colocada por encima de las personas, las colectividades y sus relaciones. El ser humano

imperfecto puede llegar a moldearse utilizando la cultura para adquirir una "personalidad" aceptada socialmente, en estos casos la cultura se convierte en un ideal. Como trataba de explicarnos Michel de Certeau (1986), resulta difícil hablar de "cultura" en plural cuando el concepto es entendido en su forma jerárquica, pues la jerarquización sólo tiene sentido cuando se alude a la cultura como un ideal a alcanzar (Bauman, 1999). La cultura en su forma jerárquica hace referencia directa a la existencia de posiciones estratificadas dentro de la sociedad, a diferencias marcadas por las relaciones de superioridad e inferioridad, dominio y subordinación, moderno y primitivo, culto e inculto, desarrollado y subdesarrollado, mestizo e indio, rico y pobre.

La otra cuestión es que la educación intercultural inducida en las escuelas no es distinta de los procesos promovidos por el diferencialismo cultural. No hay que olvidar que durante los primeros años de instauración de la política educativa intercultural (de 2001 a 2005) se produjo una intensa movilización de recursos, proliferaron distintas posiciones, así como terminologías institucionales y académicas, donde efectivamente se puso el acento en el combate al diferencialismo de la cultura, en este indigenismo histórico y alambicado. Se argumentaba —y todavía se sostiene— que los enfoques particularistas de la educación indígena tienden a segmentar y segregar culturalmente, cuando en todo caso, la educación intercultural busca lo contrario: promover la transformación de las relaciones desiguales entre las culturas indígenas y no indígenas (cultura occidental). Recordemos, por ejemplo, que la elaboración de este argumento y el plan de acción de dicha política, por parte de la nueva oficina de Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe, indujeron a la elaboración de definiciones operativas, es decir, que pudieran arrojar resultados.

La pregunta ¿qué es la interculturalidad? da lugar a una definición, que desde nuestro punto de vista no dista mucho del diferencialismo cultural referido. Luz María Chapela (2004), argumenta al respecto:

> Estamos proponiendo una nueva manera de ver y asumir la diversidad cultural. Tradicionalmente y desde la cultura dominante que llamamos mestiza, habíamos pensado la interculturalidad siempre en relación con las culturas indígenas y habíamos pensado en términos de compromiso social con grupos y pueblos marginados. La interculturalidad había sido un asunto de compensación, asistencia y paternalismo. Esta manera de concebir lo intercultural ponía, ante los ojos de los mestizos, a las culturas diversas en situación de objeto de compensación, objeto para la recepción, objeto no autonómico. Las relaciones interculturales como las concebimos ponen a todas las culturas en posición de sujeto en sí y en sujeto para sí y concibe la arena de la interculturalidad como un espacio de silencio a donde acuden con lo

> suyo propio, muchas diversidades para expresarse, para exponerse, para entrar en los otros y permitir que los otros entren, para intercambiar, para enriquecerse y recrearse. (Chapela citada por Weller, 2006, p. 408)

No obstante que los profesores han aumentado sus dudas sobre la interculturalidad y no han realizado una práctica ajustada a las definiciones institucionales como la anotada, de todos modos, según nuestra lectura, llevan a cabo una práctica intercultural que, como hemos dicho, se acerca más a la creatividad docente, a la reinvención de la cultura indígena y al diferencialismo cultural, que a las prácticas interculturales exigentes de eliminación de estereotipos, racismo e inequidad.

Algunos dilemas de la práctica intercultural

Las múltiples tentativas de descodificación de los conceptos de cultura, interculturalidad y diversidad cultural, así como la construcción de conceptos útiles tendentes a inducir cambios en las formas de trabajo y transformación en los salones de clase y las escuelas, han sido muy importantes para los profesores. Igual de valioso ha sido el papel detonador que juegan las discusiones especializadas de académicos y funcionarios respecto al tema. Sin embargo, debemos reconocer que el encuentro de los profesores con las nuevas jergas académicas y el lenguaje especializado, tanto técnico como oficial, ha producido en algunos casos un efecto paralizante en el sentido de congelar las discusiones y empobrecer las acciones, sobre todo en aquellas situaciones donde sólo se ha insistido en la necesidad de difundir parcialmente las definiciones de cultura e intercultura como única vía para comprender el sentido de la educación intercultural. Ante la falta de respuestas concretas de orden metodológico, los profesores han emprendido actividades consideradas por ellos mismos como necesarias para una práctica intercultural benéfica (como celebraciones en festivales, muestras etnográficas, periódicos murales, danza, poesía y música indígena, y en algunos casos la introducción del himno nacional en lenguas indígenas en los honores a la bandera), de manera que han caído, casi inevitablemente, en algunas tareas consideradas por los críticos como prácticas especializadas de cultura indígena.

Esta exigencia ha llevado a los profesores no sólo a preguntarse reiteradamente por el significado de la interculturalidad y la forma como podría ser practicada, sino que los ha colocado frente a una serie de dilemas que se plantean en términos de construir conceptos, considerados por muchos de los críticos como meras nociones instrumentales, pero que en situaciones de carencia de recursos auxiliares les resultan orientadoras de sus actividades en el aula. En un extremo,

los profesores actúan como si existiera un sólo significado de interculturalidad y una respuesta única ante la exigencia de una práctica intercultural, y en el otro, resisten y reinventan. De esta manera, muchas veces se aprenden una definición para enseñarla o aplicarla directamente sin pasar por el proceso pedagógico necesario, no porque el concepto sea equívoco, sino porque así lo demanda la evaluación y la exigencia de la política institucional; en otros momentos reinventan la tradición en la creencia de llevar a cabo una buena práctica.

Generalmente, estas exigencias no van acompañadas de información a los profesores, ni de reflexiones previas, sólo tienen la intención de instruir pero no de ligar sus esfuerzos a las problemáticas concretas de los salones de clase. Al parecer, las diversas actividades ofrecidas hasta el momento por sus principales promotores no han sido lo suficientemente claras, como tampoco han tenido un efecto directo en los objetivos de transformación de las prácticas educativas tradicionales.

Las dudas más comunes de los profesores se relacionan con esta exigencia, por lo que sus demandas se plantean en términos de saber si la educación intercultural es una tarea adicional y si puede desarrollarse como una actividad especial, al margen del currículo. Otra duda extendida se relaciona con la manera de encauzar el objetivo intercultural, cómo trabajar la interculturalidad de manera concreta, es decir, con qué métodos y estrategias. La tercera duda cuestiona sí la interculturalidad es un contenido particular del currículo, un contenido transversal, o bien una acción de enseñanza integral que involucra a la escuela y la comunidad en la construcción de una nueva visión del mundo y considera el papel de la educación en la transformación de la realidad. La cuestión en juego es cómo hacer posible una práctica intercultural efectiva de los profesores, sin que se caiga fácilmente en el tan criticado relativismo y el consabido esencialismo de la cultura indígena, sin que se simplifique el objetivo de transformación de la realidad ni se culpabilice a los actores, ante la ausencia de respuestas y logros.

A esta exigencia se suman otros elementos relacionados, que hacen de la tarea de los docentes un asunto más complejo, sobre todo cuando se les pide que incorporen a su trabajo rutinario nuevos conocimientos y una lectura casi obligada de la realidad sociocultural de sus escuelas. Sorprende además, que los docentes lleven a cabo las variadas actividades que sugieren distintas instituciones, y que incluso las presenten clasificadas en forma de catálogo (como educación intercultural, educación para los derechos humanos, historia urbana, educación ambiental, educación para la salud, educación sexual y, últimamente se agrega a esta lista, el tema de la violencia escolar, entre otros). Estas actividades se realizan como parte

de un repertorio de cuestiones que ellos mismos comprenden que están desligadas del currículo, y no les encuentran conexión con sus planes de trabajo, o incluso entienden que son actividades adicionales que deben incorporarlas del modo que sea, aun a pesar de que piensen que restan espacio y tiempo a los asuntos fundamentales del programa escolar.

Independientemente de tales exigencias institucionales, los profesores manejan una serie de supuestos sobre los estudiantes de origen indígena, que limitan aún más el objetivo intercultural de las escuelas. Algunos profesores en las ciudades, o aun en localidades rurales (con población indígena y mestiza), estiman que la afluencia de estudiantes indígenas ha llegado a empobrecer los planteles y ha establecido un desconcierto generalizado en torno al cumplimiento de las metas educativas, sobre todo en franjas ubicadas dentro de los barrios pobres, donde se mezcla pobreza y etnicidad. Estos supuestos son manejados en el sentido de que no sólo los recursos deficientes pueden llegar a empobrecer a las escuelas, sino también la concentración de estudiantes de origen indígena, pobres y con una expectativa muy baja de transformación de su situación. El trabajo en condiciones de infraestructura escolar pésimas, con estudiantes pobres y étnicamente identificados, ha llegado a conformar estereotipos y estigmas dentro del propio sistema educativo, que dificultan aún más la consecución de las metas de interculturalidad y equidad, sobre todo cuando se sobrepone el argumento basado en la profecía autocumplidora (Míguez, 2008), según la cual los estudiantes indígenas no podrán cumplir con los objetivos académicos marcados oficialmente, por lo tanto no vale la pena los esfuerzos adicionales; cualquier intento no podrá suprimir tales limitaciones.

La presencia indígena en las escuelas públicas de la ciudad ha modificado sustancialmente la cultura escolar y la interacción entre profesores y alumnos, imprimiéndole nuevas pautas de interacción en los salones de clase, sin suprimir la inequidad; por el contrario, creemos que la acentúan. A los niños indígenas les resulta difícil comprender los estilos de vida de los "otros" niños y entender las normas escolares, por lo que tratan de eludirlas con prácticas de "separación" y "aislamiento". Este retraimiento es interpretado desde el molde de la cultura escolar y se califica como una falta "típica" de los niños indígenas a las reglas escolares. Un caso muy recurrente es el de los niños que hablan entre sí su lengua materna frente al docente, éste no los entiende y el acto es interpretado como una falta a la norma escolar; o bien, cuando por obvias razones no entienden una instrucción y son calificados como "desobedientes" e "irrespetuosos"; asimismo, cuando los alumnos indígenas no responden a las preguntas del profesor o la profesora y son

catalogados de "cohibidos", etcétera. Este tipo de desajustes en la vida escolar crea un ambiente caótico, ambiguo e impredecible en cuanto a los nuevos retos de la escuela, donde las deficiencias atribuidas a las costumbres y las lenguas indígenas acentúan la sincronía cultural y las desigualdades internas.

El efecto paralizante de la interculturalidad y la interculturalización, al que nos hemos referido antes, puede analizarse a través de dos tipos de situaciones de congelamiento: 1) la ausencia de protagonismo de los profesores en el diseño de las políticas educativas y en las tareas interculturales exigidas. En ambos casos los profesores sólo desempeñan papeles pasivos y algunas veces de "resistencia", y 2) la ideología de incertidumbre y "pesimismo" que los profesores adoptan en este proceso de discusión sobre la interculturalidad y las alternativas que se plantean en torno a la sobrevivencia de las culturas indígenas.

En las situaciones antes citadas los profesores no son considerados por la institución a la que reportan resultados como trabajadores de la interculturalidad, es decir, como productores de interculturalidad e innovadores de la cultura, sino más bien, como agentes transmisores de conocimientos sobre interculturalidad y promotores de una acción intercultural en sus escuelas, muchas veces abstracta, exigente, enajenada. Los maestros son considerados como "las comadronas que facilitan el parto, pero no procrean"; una frase que utiliza Bauman (1999) para referirse a los papeles secundarios menores asignados a los procesos educativos en la creación y formación de la cultura.

La segunda situación de congelamiento en la discusión sobre la interculturalidad en la escuela, como ya dijimos, es la formación de una ideología de incertidumbre y "pesimismo" en los profesores, así como la asunción de falsas interpretaciones en torno a la sobrevivencia de las culturas indígenas. A través de este tipo de prácticas de trasmisión de saberes "falsos" e "inobjetables" observamos varias nociones de interculturalidad de los docentes, que desde luego son ajenas a las visiones de algunos especialistas y a la tendencia a asociar la interculturalidad con las culturas indígenas. Aun cuando los funcionarios insistan en que la interculturalidad no se refiere exclusivamente a las culturas indígenas, los docentes las toman como referencia para formular asertos. Cuando se aborda el tema de la interculturalidad asociada con la presencia de culturas indígenas, saltan a la vista, claramente, por lo menos dos cuestiones: una relacionada con la percepción sobre el futuro de las culturas indígenas, y otra, con la forma de abordar pedagógicamente este tipo de interculturalidad.

En cuanto a la percepción sobre el futuro de las culturas indígenas vemos representado un sentimiento ambivalente de vergüenza y nostalgia romántica.

La vergüenza es un sentimiento manifiesto del profesor al advertirse copartícipe de la situación en la que se encuentran los indígenas en la actualidad (mera culpa y deuda histórica), y la nostalgia romántica la expresa al hablar de la grandeza indígena del pasado, ante todo para justificar las acciones de rescate en sus escuelas, amparadas en el pasado glorioso. Pero también hay que decir que en sus reflexiones aparecen, de manera recurrente, ideas marcadas por la incertidumbre, el desaliento y el pesimismo, así como manifestaciones vinculadas con ilusiones de "purificación" y deseos esencialistas de reencuentro con el pasado indígena remoto.

Los profesores expresan con frecuencia una notable preocupación acerca del destino que depara a las culturas indígenas y la marginalidad que les es característica, pero también se percibe en sus ideas la presencia cada vez más fuerte de un "pesimismo sentimental", que puede entenderse como un sentimiento de desconcierto y fatalidad. En principio podemos suponer que este pesimismo es parte de un pensamiento formado quizá como producto del largo efecto de la imposición colonial, la implantación de la ideología del mestizaje y el nacionalismo cultural de exterminio, pero también como parte de una ideología de la derrota. Muchas veces ni se preguntan sobre el destino de las culturas indígenas, dan por hecho que están destinadas a desaparecer o que pertenecen al pasado. Cuando llegan a preguntarse qué pasará con las culturas indígenas y si podrán resistir a las presiones de homogeneidad de la cultura global, con frecuencia responden que las culturas indígenas difícilmente podrán salvarse y cualquier esfuerzo por mantenerlas vivas resulta inútil. Lo que llevan a cabo en sus escuelas se concibe como una exigencia institucional y por ello se preguntan si vale la pena empeñar esfuerzos en la tarea intercultural.

Hemos recurrido al concepto de "pesimismo sentimental" introducido por Sahlins (1997) para tratar de demostrar que la cultura indígena no es un objeto en vías de extinción, ni tampoco puede abandonarse como objeto de estudio. Esto sería como desentenderse del fenómeno humano y de la organización de la experiencia humana. Las culturas indígenas, por el contrario, son presencia en la historia moderna:

> Están proliferando en todas direcciones reinventando su pasado, sobre todo su propio exotismo, transformando la antropología tan repudiada por la crítica posmoderna en algo favorable a ellas, "reantropologizando" regiones enteras, que se pensaba estaban condenadas a la homogeneidad de un mercado global desterritorializado. Esas culturas han tomado nuevo ímpetu, están demostrando una fuerza que no podemos dejar pasar para descargar nuestras infamias pasadas y nuestro actual desaliento. (Latour citado por Sahlins, 1997, p. 52)

Sahlins argumenta la necesidad de contrarrestar este pesimismo que con el paso del tiempo se ha convertido en una "narrativa totalizante" y, paradójicamente, se ha tornado en uno de los refugios de la noción determinista y monológica de cultura. Hoy en día, cuando los pueblos indígenas muestran resistencia frente a la globalización y luchan contra sus tendencias homogeneizantes, significa que tal lucha no está eludiendo esa tendencia, sino más bien está demostrando su rechazo.

¿Y cómo contrarrestar este pesimismo sentimental? Esa sería otra de las preguntas a responder. De acuerdo con Sahlins, el desaliento como cultura, inducido e instituido como política pública, representa otro de los grandes desafíos. Es un desafío que va más allá de las nociones de interculturalidad y sus posibles manejos instrumentales en el aula, rebasa las fronteras de la práctica pedagógica. Podríamos decir que se instala como fenómeno cultural de gran alcance y que reduce cada vez más las posibilidades de las culturas indígenas a expresarse y representarse a sí mismas a través de la escuela.

Comentarios finales

La difusión del discurso de la diversidad y la interculturalidad ha sido muy importante en el reconocimiento de la presencia indígena en las escuelas y ha colaborado con la transformación de los centros escolares. No obstante, la exigencia institucional de la incorporación del enfoque intercultural, inducido a través de actividades, cursos, seminarios y materiales, que se han dedicado en primer lugar a clarificar los conceptos y objetivos de la educación intercultural, ha contribuido a sensibilizar a las comunidades escolares acerca de la problemática indígena. Es innegable que el fenómeno indígena ha transformado a la institución escolar, pues de alguna manera, las prácticas pedagógicas de los profesores y las formas de relación social en las aulas han cambiado. En el ámbito de la práctica pedagógica hemos visto una progresiva transformación de las escuelas y una serie de dilemas que plantean mayor atención aún. Sin embargo, es muy evidente que este tipo de discurso intercultural, formado por una combinación de la jerga de los especialistas con las prácticas y discursos institucionales, ha paralizado la práctica de los docentes e infundido más dudas que soluciones, y por lo tanto, más preguntas que respuestas.

Por otro lado, pese al fenómeno de ocultamiento de la identidad indígena de los estudiantes (traducido como un fenómeno de temor al rechazo y una reacción ante la discriminación y el racismo), hemos visto que hay un creciente

reconocimiento de las culturas y lenguas indígenas en las escuelas públicas, a la vez que se ha desencadenado un proceso sumamente complejo de visibilización de la población indígena. Así también ha habido un progresivo flujo de tareas de profesores y directivos tendente a buscar posibles vías de aplicación de los preceptos de la educación intercultural. Sin embargo, lejos de conseguir aprecio, se acentúa la segregación y el racismo, surgiendo nuevas formas de distanciamiento entre niños y niñas indígenas y no indígenas.

La experiencia de la mayoría de los estudiantes indígenas de estas escuelas está asociada con la migración y un consecuente sufrimiento discriminatorio, por lo que niegan su identidad indígena. Pero también la ocultan porque viven el dilema constante de la asimilación cultural y se plantean como respuesta una peculiar forma de resistencia cultural, es decir, construyen una forma de vida adaptada a la sobrevivencia en el ámbito de la escuela y el entorno. Esta capacidad adaptativa se basa en la experiencia discriminatoria, y su identidad estará forjada a partir de este paradójico rechazo de ser indígena en la escuela.

No obstante el sufrimiento discriminatorio en la escuela a causa del origen indígena, los niños y las niñas creen que la escuela podría contribuir a cambiar dicha situación. Ahora bien, en los profesores recae casi por completo la responsabilidad de responder a ese gran predicamento que les plantean los niños indígenas cuando manifiestan o niegan su identidad.

Las experiencias educativas de los estudiantes indígenas están plagadas de acontecimientos lastimosos, que nos muestran una enorme dificultad de adaptación a la vida escolar, permanencia en la escuela y conclusión del ciclo escolar de manera exitosa. Por varias razones: primero, porque gran parte de los niños indígenas trabaja y no puede dedicarse de tiempo completo a la escuela, no hacen las tareas y tampoco dedican tiempo para recuperarse. Segundo, en la escuela hay un estigma preexistente construido sobre la base de considerar a la cultura indígena como un elemento endémico del aprendizaje: se cataloga a los estudiantes de origen indígena dentro de un segmento de la población con problemas culturales, y se les otorga, de esta manera, una condición deficitaria. Ese estado refuerza la segmentación del ambiente escolar. Desde el punto de vista del aprendizaje exitoso, las niñas y los niños indígenas son catalogados como “estudiantes problema” debido a las desventajas que muestran en la adquisición de la lectoescritura y a la resistencia a entrar en dinámicas de aprendizaje general. Los estudiantes bilingües que no hablan “bien” el español, son colocados en consecuencia frente a una doble problemática: vencer los efectos del bilingüismo asincrónico y enfrentar la exigencia de hablar sólo español, y además, un español estándar.

¿Es posible revitalizar la lengua materna indígena de los estudiantes, incorporarla al currículo como lengua vehicular y aprender español como segunda lengua? Éste es uno de los últimos dilemas que exigen mayor atención. Hay que reconocer que en la actualidad el multilingüismo es un fenómeno que se expande en las escuelas con la presencia de estudiantes indígenas y que empieza a ser aceptado como tal. No obstante, todavía existen prejuicios lingüísticos, y este fenómeno de bilingüismo-multilingüismo se instala también como un mal endémico y no como una propiedad cultural de los niños indígenas. Los niños bilingües van a la escuela con la expectativa de aprender español y de hecho creen que la escuela les dará todas las facilidades para aprenderlo "bien". En estos casos aprender bien el español significa pasar, de manera inevitable, por la lengua materna indígena.

Por último, la aplicación de la interculturalidad ha creado un efecto paralizante, precisamente a raíz de que los profesores tratan de construir la interculturalidad sin más referente que una definición a la que no logran darle sentido, sobre todo cuando tal definición es demasiado general y abierta, o no les sugiere nada respecto a los problemas suscitados en sus aulas, tal como sucede con la definición arriba enunciada que dice "la interculturalidad está en proceso de construcción", o que la interculturalidad es simplemente "la interacción de culturas", etcétera. Este efecto paralizante ha sido evidente en aquellos momentos en que los profesores han tratado de traducir la interculturalidad en términos de una nueva práctica pedagógica, como si en realidad se tratara sólo de una cuestión pedagógica.

Referencias

Bauman, Z. (1999). *La cultura como praxis.* Barcelona: Paidós.

De Certeau, M. (1995). *A cultura no plural.* Campinas, S. P: Papirus.

Díaz-Polanco, H. (2006). *Elogio de la diversidad. Globalización, multiculturalismo y etnofagia.* Premio Internacional de Ensayo 2006, México: Siglo xxi.

Embriz, A., Riess, B. y Sortibrán, T. (Comps.). (2011). *La diversidad cultural (Marco conceptual),* México: sep-cgeib. Recuperado de http://www.culturaspopulareseindigenas.gob.mx/pdf/marco_conceptual.pdf

López, L. E. (2009). Interculturalidad, educación y política en América Latina. Perspectivas desde el Sur, pistas para una investigación comprometida y dialogal. En L. E. López. (Ed.), *Interculturalidad, educación y ciudadanía. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 129-153). Bolivia: Fundación para la Educación en Contextos de Multilingüismo y Pluriculturalidad (FUNPROEIB)/Plural Editores.

Míguez, M. P. (2007). Nunca es tarde para comenzar. Bilingüismo indígena y enseñanza bilingüe en primaria. En G. Teresinha Bertussi. (Ed.), *Anuario Educativo 2007* (pp. 95-115). México: UPN/Porrúa Hermanos.

Rebolledo, N. (2004). Antropología y educación intercultural. Perspectivas interdisciplinarias. En M. Rutsch y M. Wacher (Coords.), *Alarifes, Amanuenses y evangelistas. Tradiciones, personajes, comunidades y narrativas de la ciencia en México* (pp. 397-418). Colección Científica, Serie Antropología. México: INAH/UIA.

_______ (2007). *Educación interrumpida. Un caso de migración y bilingüismo en la ciudad de México.* Colección Más Textos. México: UPN.

Sahlins, M. (1997). O “pesimismo sentimental” e a experiencia etnográfica: porque a cultura nao é um "objeto" em vía de extincao (parte 1). *Mana. Estudios de Antropología Social. 3*(1), 41-73.

Walsh, C. (2009). *Interculturalidad y (de)colonialidad. Perspectivas críticas y políticas.* Ponencia del XII Congreso ARIC, Florianópolis, Brasil, 29 de junio de 2009.

Warner, R. (2010). *A invençâo da cultura.* Sao Paulo: Cosac Naify.

Weller, G. (2006). Migración indígena a la ciudad de México y los problemas lingüístico--educativos resultantes. Un panorama. En R. Terbog y García, L. (Eds.), *Los retos de la planificación del lenguaje en el siglo XXI* (pp. 405-417). México: Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras/UNAM.

Apuntes para una educación de los pueblos y para los pueblos indígenas

Jaime Romero[1]

> Confiamos siempre en el pueblo. Negaremos siempre fórmulas dadas. Afirmamos que tenemos que cambiar junto a él, y no sólo ofrecerle datos.
>
> Experimentamos métodos, técnicas, procesos de comunicación. Superamos procedimientos. Nunca abandonamos la convicción que siempre tuvimos, de que sólo en las bases populares, y con ellas, podríamos realizar algo serio y auténtico.
>
> *Paulo Freire*

Es inevitable pensar en el carácter civilizatorio de la educación. A lo largo de la historia del país encontramos ejemplos. Desde las cruzadas culturales de Vasconcelos hasta las nuevas reformas educativas, las escuelas parecieran funcionar como una máquina aplanadora de las diferentes formas de expresión cultural o de entender el mundo. Pensadores como Gramsci, por mencionar a un clásico, sostienen que el Estado tiende a crear y mantener cierto tipo de civilización y de ciudadano a través del acto educativo (Gramsci, 1987, p. 92). No se trata sólo de perpetuar una forma de cultura dominante, sino también de expandirla. Esto ha logrado —y sigue haciéndolo— desaparecer costumbres, conocimientos y formas de organización que por muchos años han practicado los pueblos. Pero eso es lo menos grave, mucha gente ha muerto, han desaparecido lenguas y culturas, se han esclavizado a pueblos enteros y se ha despojado a las personas de su territorio y riqueza natural. Si bien es cierto que las culturas y las sociedades son dinámicas, es decir, están en constante transformación y no permanecen estáticas, cuando dicha transformación es impulsada o impuesta por la fuerza de una cultura dominante, se lleva a cabo un proceso de colonización. Se traza un camino a seguir y se borran otras formas de entender el mundo. La educación resulta un ejercicio de poder político porque dirige una forma de conformación de la sociedad. Así, se

[1] Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco.

deja fuera todo el universo de conocimientos y formas de su apropiación por los pueblos. Las diferentes culturas, ricas por su diversidad, se ven sometidas bajo los principios educativos hegemónicos. En esta época neoliberal el conocimiento se ha vuelto un producto de consumo y la educación pública, un negocio.

En México, el Estado está obligado constitucionalmente a impartir la educación primaria y secundaria a todo el país.[2] El problema es que también es éste quien tiene la facultad de elaborar los planes y programas de estudio que se impartirán en el sistema educativo, aunque se diga que se toma en cuenta la opinión de los gobiernos de las entidades y de los diversos sectores sociales involucrados en la educación. En este sentido, es pertinente acudir a la filosofía de la educación y detenernos a pensar ¿para qué se educa en la sociedad contemporánea? Para responder esta pregunta, comencemos por entender, de manera sencilla, a la educación como una relación social mediada por una intención de conocimiento. Dicha relación, al igual que el conocimiento, se ve afectada en la sociedad contemporánea por el fenómeno de los *mass media*. En la actualidad, se tiene más acceso a la información, pero menos contacto "cara a cara" entre los integrantes de la sociedad. De esta manera, el conocimiento, así como las relaciones sociales, se revisten de un talante virtual. La educación formal, además de conocimientos, saberes y aprendizajes, también dota a la sociedad de títulos que respaldan o reconocen un estatus educativo. En la sociedad contemporánea se educa para tener un mejor empleo y nivel social. Cuando el sujeto entra al mundo educativo oficial, de alguna manera ingresa a un sistema de competencia. Dicho sistema incrementa y estimula la construcción del *individuo* por encima del *sujeto social*. A lo largo de la historia contemporánea se ha educado para que la civilización avance hacia una de sus principales conquistas: el individuo. Sin embargo hay espacios donde el individuo no termina de germinar. Por ejemplo, en muchas comunidades indígenas aún se conserva el "nosotros" por encima del "yo". En este sentido cabe preguntar ¿existe realmente una educación que represente a los pueblos con su forma de organización política y social?

Este trabajo plantea la bifurcación del acto educativo en dos esfuerzos: a) la conformación y el moldeamiento de la conducta y el comportamiento social, y b) la construcción de conocimientos. Estas dos raíces fundamentales conforman los caminos para entender los procesos educativos. El primero tiene que ver con el esfuerzo de inculcar valores en la sociedad para mantener el orden: la conducta y la disciplina moral. El segundo se relaciona con la epistemología que funda

[2] *Cfr.* artículo 3.º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM).

y mueve a la sociedad: el conocimiento y las formas de organización política. En el caso de la conformación y el moldeamiento de la conducta, el camino es sedimentado, sin salidas ni vueltas; hay un orden establecido que dicta el bien y el mal en la conciencia de los individuos. El segundo es un camino abierto que permite a las sociedades ir avanzando, moviéndose o transformándose. La propuesta es hacer coincidir, cada vez más, las dos vías hasta generar una sola. En este sentido, se tratará de subvertir la idea sociológica durkheimiana que dice que la educación es un hecho social y, por lo tanto, es supraindividual; es decir, que existe fuera de las conciencias individuales y pertenece a la sociedad (Brígido, 2006, p. 39).

Para comprender lo anterior conviene responder las preguntas: ¿quién conforma a la sociedad en un mundo donde los pueblos indígenas han sido condenados al olvido y la invisibilidad?, ¿cuál es el papel de la educación en un mundo donde la violencia desbordada no tiene límites? Se tocan los terrenos del horror o lo siniestro. Primero habrá que reconocer la naturaleza de la educación más allá del Estado y sus instituciones representativas. Ni la escuela ni la familia son instituciones exclusivas del acto educativo. Tampoco el conocimiento científico ni las universidades que lo sustentan son portadoras del conocimiento verdadero o válido. Existen otras formas de conocer y otros espacios para educarse. Aquí se toca una primera vena del asunto, un punto de encuentro entre lo legal y lo legítimo.

Si se piensa a la educación como una relación social capaz de reconstruir el tejido social a base del conocimiento, es decir, en su vertiente constructiva, entonces la educación impartida por el Estado no representa los intereses de la extensa gama de la diversidad cultural existente. No se trata del simple reconocimiento de esta diversidad, sino del derecho a la autodeterminación educativa, y en consecuencia, a la dirección de sus propios planes y programas de estudio. Este planteamiento hace necesaria una educación desde abajo, de los pueblos y para los pueblos. No una que imponga una forma de entender el mundo, sino la que posibilite el diálogo entre las diferentes formas de entenderlo y, mejor aún, de transformarlo.

Si bien es cierto que las comunidades indígenas pertenecen a los sectores sociales de la población más afectados por la pobreza y la exclusión (Comboni, 2002), también es verdad que las mismas comunidades indígenas son espacios de resistencia ante el neoliberalismo educativo. La educación de los pueblos y para los pueblos tendría que centrarse en nuevos paradigmas pedagógicos. No sólo en el aspecto económico o identitario, también en las formas de organización cultural, política y filosófica que los sostienen.

El doble filo de la educación: entre lo legal y lo legítimo

La educación no está sólo en las instituciones que la representan. Está en las plazas, en la milpa y en cualquier espacio que implique el contacto entre sujetos cognoscentes. Ha habido varias luchas por el reconocimiento oficial de una escuela diferente o, para ser más precisos, una escuela que represente los intereses de las comunidades indígenas o afromexicanas. A título de ejemplo contemporáneo y concreto está el caso de la Universidad Intercultural de los Pueblos del Sur (UNISUR),[3] que cimentó su propuesta en el reconocimiento oficial de sus licenciaturas y su visión político-cultural del mundo, sin embargo, no ha sido autorizada por el Estado debido a diversas circunstancias políticas de las que no viene al caso profundizar. UNISUR es una clara muestra de una institución legitimada por los pueblos indígenas, que no ha sido legalizada por los poderes fácticos.

A diferencia de otras propuestas educativas en comunidades indígenas que apuestan por una educación crítica, con una oferta académica muy distante de las licenciaturas que ofrece el Estado —como el Instituto Superior Intercultural Ayuuk (ISIA),[4] que tiene su sede en la zona mixe de Oaxaca y que ha optado por el formato de la educación privada, o el Centro Indígena de Capacitación Integral-UniTierra (CIDECI-UniTierra),[5] que es representativo de los procesos autonómicos—, UNISUR optó por una vía complicada: el reconocimiento oficial de sus propios planes y programas de estudio.

Los tres esfuerzos educativos mencionados merecen el respeto de su trabajo académico por el alto nivel filosófico del conocimiento a favor de las comunidades indígenas, pero ¿qué pasa con sus planes y programas de estudio, o con la labor docente y estudiantil en sus aulas? En el ISIA, por ejemplo, se ha cumplido cabalmente con los requisitos minuciosos que exige la Secretaría de Educación Pública (SEP) para tener la validez oficial que exige el gobierno en la denominación de educación privada; sus planes y programas de estudio se fundamentan en los principios de la comunalidad, integralidad, solidaridad y educación intercultural; su propuesta pedagógica tiene un valor muy significativo para las comunidades, sin embargo, sigue en la categoría de educación privada. El ISIA forma parte del Sistema Universitario Jesuita (SUJ),[6] por lo que su planta docente involucra tanto a profesores indígenas como de otras procedencias. Por otra parte, en el caso del

[3] *Cfr.* http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662014000100006

[4] *Cfr.* http://www.isia.edu.mx/

[5] *Cfr.* http://seminarioscideci.org/

[6] *Cfr.* http://www.isia.edu.mx/acerca-del-isia

CIDECI su oferta educativa se ubica en un ordenamiento muy diferente de los principios convencionales que rigen a la mayoría de las universidades. Su propuesta tiene como pilares el "aprender a hacer", "aprender a aprender" y "aprender a ser más".[7] De ahí se desprende un buen número de talleres y seminarios de pensamiento crítico que no se preocupan por estar bajo los lineamientos de la SEP, sino acordes con los principios que rigen a los pueblos indígenas: la otra educación. Ambos centros educativos son legítimos porque cuentan con el respaldo de las comunidades indígenas, aunque el primero de manera parcial, ya que sus planes y programas son resultado de un sistema institucionalizado. Sólo el ISIA dota con títulos de validez oficial a sus egresados.

Para entender la diferencia entre "lo legal" y "lo legítimo", podemos aducir, aunque de manera somera, a conceptos de gran profundidad que escapan a un debate jurídico. Según el Centro de Investigación y Análisis FUNDAR, "lo legal se apega al derecho, está dentro de un marco jurídico, nos limita a lo que se puede o no hacer desde la visión de la ley, en este caso, vale decir desde la visión del poder de lo oficial. Lo legítimo implica, además, seguir un camino correcto, auténtico, moral y ético",[8] aquello que tiene sentido y se apega a lo que las personas piensan o creen. Una educación legítima sería la que nace y es propuesta desde los pueblos y para los pueblos. La legalidad de la educación no necesariamente es legítima, a veces es impuesta como lo que "debe ser", y se apoya en ordenamientos legales y de poder. Roberto Vernengo (1992), parafraseando a Max Weber, afirma: "En los derechos modernos racionalizados la legalidad involucra legitimidad, entendiendo por tal la obligatoriedad moral de los súbditos de acatar las normas promulgadas por autoridades estatales" (p. 267). Para el México contemporáneo, así como para otros territorios del continente y del mundo, habrá que poner en duda el carácter *moderno* y *racional* del derecho. Por esta ocasión no entraremos en debate.

En el caso de UNISUR existe una tensión sin salida aparente. Una educación de los pueblos y para los pueblos exige otras vías de discusión en lo que respecta a la política educativa. No es la vía de la educación privada ni de la educación autónoma. Ambas invaluables por sus esfuerzos pedagógicos, sin duda, pero UNISUR se rige por el mandato de los pueblos que apostaron a crear una universidad pública que representara los usos y costumbres, así como las necesidades educativas de las comunidades de Guerrero involucradas. Bajo el sencillo pero pro-

[7] *Cfr.* http://www.jornada.unam.mx/2010/10/26/opinion/019a1pol

[8] *Cfr.* http://fundar.org.mx/la-diferencia-entre-lo-legal-y-lo-legitimo/

fundo lema de "una educación de los pueblos y para los pueblos" se intentó obtener el reconocimiento del Estado como una universidad pública. Aunque el postulado resulta muy poético, este esfuerzo educativo propone una ruptura histórica con la forma de impartir educación en el país, en la que el Estado es quien decide el tipo de educación que será adoptada.

Por otro lado, la educación privada obtiene el reconocimiento oficial del Estado, en tanto sus postulados sean legalizados por la vía jurídica. Esa es una diferencia significativa respecto de las escuelas surgidas desde los mismos pueblos. El carácter de autonomía que profesan algunos centros educativos de los pueblos no ejercen una presión directa al Estado para ser reconocidos; no lo necesitan y no les interesa. Por otro lado, la autonomía universitaria reconocida y otorgada por el Estado es también una forma de legitimización de ambas partes. Al respecto, Renate Marsiske (2010) afirma:

> La autonomía universitaria tiene tres aspectos: el de su propio gobierno, el académico y el financiero. El primero de ellos permite que la universidad legisle sobre sus propios asuntos, se organice como le parezca mejor y elija a sus autoridades y al rector según los requisitos que ellos mismos señalen. La parte académica de la autonomía universitaria implica que la universidad puede nombrar y remover su personal académico según los procedimientos convenidos, seleccionar a los alumnos según los exámenes que ella misma aplica, elaborar sus planes de estudio, expedir certificados, etc. También garantiza la libertad de cátedra, cuestión que no se debe confundir con la autonomía misma. El aspecto financiero permite la libre disposición que de su patrimonio tiene la universidad, así como la elaboración y el control de su propio presupuesto. (p. 9)

La autonomía ganada por algunas universidades no niega al Estado, pacta sus propias autoridades, sus propias formas de contratación de académicos y su autonomía financiera, pero nunca rechaza al Estado, la Universidad sigue siendo un aparato del Estado. En cambio, la autonomía de los pueblos finca su razón de ser en los procesos autonómicos que ponen por delante los saberes que comparten sus participantes, antes que cualquier título académico. Una educación de los pueblos y para los pueblos, que pugna por su reconocimiento y el derecho a su autodeterminación desde sus propios principios comunitarios y formas de entender el mundo, mantendrá a sus estudiantes y profesores bajo una tensión que crea incertidumbre, ya que existe en el imaginario, tanto de estudiantes como de profesores, la necesidad de un reconocimiento oficial. Es decir, se busca una educación desde los usos y costumbres de los pueblos, pero que al mismo tiempo sea reconocida por el Estado.

La educación, entendida de arriba hacia abajo o de afuera hacia adentro es legal, porque hay leyes y acuerdos que respaldan su reconocimiento, aunque no se considere la gran diversidad cultural que tienen los pueblos. Es decir, el carácter legal de la educación tiende a homogeneizar el pensamiento. A la inversa, la educación entendida como de abajo hacia arriba o de adentro hacia fuera es legítima, porque no son las leyes y los acuerdos estatales los que dan sentido a su práctica, sino la misma experiencia, reflexión y necesidades de los pueblos. Una forma de educación posible de los pueblos y para los pueblos estaría conformada de legitimidad y legalidad, y asimismo, tendría el derecho a ejercer la autodeterminación; en pocas palabras, que los órganos evaluadores del acto educativo en su conjunto tengan su raíz principal en los usos y costumbres de los pueblos. Para Luis Villoro (2013, p. 163), la autodeterminación implica el derecho de los pueblos a decidir su propia forma de gobierno, porque de eso depende la supervivencia de sus manifestaciones culturales, políticas y filosóficas, puestas en práctica a la hora de hacer comunidad.

Otorgar el reconocimiento oficial a una universidad como UNISUR no pasa sólo por un asunto de voluntad política, se ponen al descubierto diversos factores económicos, pero principalmente, se duda de la legitimidad de las instituciones evaluadoras y sus vínculos con los organismos internacionales que dirigen el rumbo de la educación y la sociedad, en el marco de la cultura que moldea al sujeto contemporáneo. Arrancarle de las manos al Estado, como organismo administrador, el acto de educar, no significa desconocer su papel en la sociedad, sino más bien, recobrar un derecho fundamental: una educación propia.

Interculturalidad y comunalidad

Desde la propuesta de una educación de los pueblos y para los pueblos surge la necesidad de considerar las diferencias culturales, históricas y políticas de las comunidades, pero también sus convergencias. Es decir, reconocer los puntos de encuentro y desencuentro de los diferentes pueblos en el acto educativo. Para Adriana Arroyo Ortega y Catherine Walsh (Arroyo, 2016; Walsh, 2008) la interculturalidad sería una alternativa epistemológica que nos lleva a considerar la forma en que nos relacionamos con lo otro y lo diverso, más allá de las fragmentaciones y a favor de una apertura étnica, cultural y lingüística donde se den nuevos modos de relación social. Además de evidenciar los procesos racistas, sexistas y colonialistas en el ámbito educativo, la interculturalidad considerará las diferentes formas de entender y relacionarse con el mundo. El carácter epistemológico de la

interculturalidad trae consigo el asunto de la educación: el conocimiento en sus múltiples expresiones. No hay un conocimiento único y verdadero. Hay varios. Cada uno se explica o se entiende de acuerdo con el contexto histórico en que se desarrolla. La interculturalidad, detrás de los asuntos del acto educativo, sería el punto de encuentro de esa diversidad.

En el anexo 1 del libro, *La comunalidad, modo de vida en los pueblos indios* (2003), Floriberto Díaz Gómez propone entender los elementos que definen la comunalidad: "La Tierra como madre y como territorio, el consenso en asamblea para la toma de decisiones, el servicio gratuito como ejercicio de autoridad, el trabajo recreativo como un acto de recreación y los ritos y ceremonias como expresión del don comunal" (Rendón, 2003, p. 96). Con base en estos principios de vida —que no son los únicos, ya que es una propuesta nacida del estudio de una comunidad en particular— se propone entender la razón de ser y existir de las comunidades. Aunque se diga que la comunalidad es una alternativa y no una oposición a la forma de vida occidental, está claro que existe un conflicto o una tensión en los principios fundamentales de "el ser para sí" y "el ser para el otro" que Paulo Freire enuncia claro en su *Pedagogía del oprimido* (Freire, 1970, pp. 40 y 41). El "ser para otro" significa no reconocer las diferencias, porque la razón de ser no nace del diferente si no del que oprime. El "ser para sí", en cambio, significa un parto de liberación que trae en consecuencia la autonomía, bajo el riesgo de un entendimiento mecanicista. Las formas de organización comunitarias con todas sus implicaciones filosóficas deberían ser el eje ético-político de una educación de los pueblos y para los pueblos, más allá de los planes y programas de estudio, porque es así como se crea y recrea la cultura.

Las diferentes formas de vida comunitaria, que comprenden conocimientos y saberes ancestrales, ponen en crisis el sistema de valores educativos que propone la obediencia ciega, la inequidad, la diferenciación, el individualismo, la competencia entre pares y el miedo, por mencionar sólo algunos. En una educación de los pueblos y para los pueblos habría que considerar estos elementos y dar un giro al paradigma educativo que hoy nos rige. Virar el timón de los horizontes del consumo y la producción de mercancías hacia los horizontes de la colectividad, la justicia, la democracia y la libertad como principios fundamentales en el ejercicio de existir y ser para sí.

Diálogo de saberes y conocimiento

Además de las distintas formas de entender el mundo y la organización de los pueblos, desde una mirada pedagógica el acto educativo también trae a la discusión necesariamente un acercamiento al proceso de enseñanza-aprendizaje, que no considera sólo la enseñanza o sólo el aprendizaje. Si bien es cierto que, de acuerdo con la perspectiva desde la que se aborde el tema, el acto educativo se puede centrar en la enseñanza o en el aprendizaje, para efectos de entender su complejidad total, estos elementos serán considerados inseparables, como inseparable es la realidad social.

El asunto relevante en una educación de los pueblos y para los pueblos gira en torno a la relación entre escuela y realidad social. Se requiere dar un giro: la escuela ya no será la que legitime o legalice los conocimientos o saberes aprendidos en su ámbito, sino que serán los conocimientos o saberes de los pueblos los que legitimen a la escuela. En la actualidad, de manera formal, la escuela no sólo decide lo que debe aprenderse y lo institucionaliza, sino que al atestiguar la competencia a través de calificaciones y diplomas oficiales, avala, jerarquiza y acredita a sus egresados como "aptos" para ejercer alguna profesión o actividad, o para pasar al nivel inmediato superior de estudios. La escuela, en su dimensión administrativa, es la única institución que puede otorgar legalmente los reconocimientos de validez oficial, pero ¿quién o qué instrumentos de la realidad social otorgan dicha facultad para que la escuela sea garante de sus atribuciones? El poder de una realidad social dominante sobre otras realidades.

El divorcio entre la escuela y la realidad social es ocasionado por un ejercicio de poder ya muy viejo. Es como si la escuela corriera por un camino paralelo a la realidad social. Más bien, la escuela ha dado respuestas, desde la revolución industrial o en el momento en que se le ascendió al rango de institución única que puede educar los conocimientos aprobados para la reproducción del poder y el *status quo*, la escuela define qué, cuándo y dónde transmitir los conocimientos; desde ese momento la escuela se vincula estrechamente con las necesidades de la producción. Desde entonces, el acto educativo se ha circunscrito a una visión pragmática que instrumentaliza el conocimiento. Los saberes originarios y aquellos surgidos de una lógica substancial vinculada de manera no dominante, sino equivalente y recíproca, con la naturaleza y sus iguales hacen que el conocimiento sea significativo y pertinente, además de ser la base de la didáctica, el aprendizaje y la construcción del conocimiento. Para Ángel Díaz Barriga, el currículo es una invención del pragmatismo estadounidense.

> [...] la construcción científica de un currículum, establece que cuando se quiere formar a un agrónomo, es necesario preguntar a los que contratan a los agrónomos, ¿para qué los contratan? y, una vez que se tenga claro esto, entonces proceder a revisar si el proyecto de formación en los planes de estudio incluye esas habilidades. (Díaz, 2015, p. 14)

De esta manera, los fines educativos son propuestos por las necesidades de las industrias, no por las de los pueblos. A medida que la realidad social fundamente y dirija la función y razón de ser de la escuela, en ese sentido, la escuela será un espacio de los pueblos y para los pueblos. Pero no todo termina en quién dirige los planes y programas de estudio, sino quién define (o desde qué criterios se hace) lo que se entiende por educación y su función social.

El conocimiento científico (Foucault, 1970), en su dimensión de "verdad", se apoya en una base institucional, como muchos otros sistemas de exclusión. Por otra parte, el diálogo de saberes brinda un ejercicio más horizontal e inclusivo. Los sabios no son los que saben más, sino los que escuchan más.

En este diálogo de saberes también hay una lucha, un ejercicio de violencia que se desata en el encuentro de dos culturas. Pero además hay convivencia y festejo por reconocer al otro. El conocimiento científico, por su parte, no reconoce al otro, porque para la verdad no existe "otro". No se puede explicar *toda* la realidad social con la ciencia, hay cosas o fenómenos que escapan a la razón. Son inexplicables. Y el orden explicador recorta la realidad para convencer y ejercer un dominio. En muchos pueblos, como lo señala Lenkersdorf, la lengua tiene dos realidades: el habla y la escucha (Lenkersdorf, 2008). La lengua es el vehículo del pensamiento para llegar al otro. El escuchar "puede ser la transformación de nuestra vida en medio de un contexto de sordos" (Lenkersdorf, 2008, p. 20). La escucha antecede a la palabra hablada y, en el mejor de los casos, forma parte y es el inicio de la palabra. La palabra de los pueblos, escucha. La palabra del conocimiento científico, en su ejercicio escolar, impone.

Una educación de los pueblos y para los pueblos tendría que escuchar los saberes y conocimientos locales para hacerlos dialogar con los conocimientos de otras partes y diferentes temporalidades. De esta manera, el proceso de enseñanza-aprendizaje daría forma y sentido a una relación de subjetividades en constante transformación. La pedagogía crítica intenta que el conocimiento se construya en el aula pero a la luz de la realidad social. Esta pregunta viene al caso: ¿el conocimiento tendrá que estar al servicio o en función de los intereses de los pueblos? Ya John Dewey y Horkheimer sostuvieron una polémica en torno a ello. Para el primer pensador el conocimiento debería de ponerse al servicio de la sociedad y

tener un sentido práctico o utilizable para su desarrollo. A simple vista, Dewey tiene toda la razón; la escuela debería estar al servicio de la sociedad construyendo conocimientos utilizables, una educación pragmática. Para Horkheimer, filósofo de origen alemán, conocido por su trabajo en la filosofía crítica, esto es totalmente cuestionable porque significa, en pocas palabras, poner el conocimiento al servicio de la producción industrial; es decir, que el conocimiento gire en torno al "saber hacer" más que al "saber pensar". En una entrevista, le preguntaron a Borges: "¿para qué sirve la poesía, maestro?" Y Borges respondió: "¿para qué sirven los amaneceres?". La educación va mucho más allá de su carácter instrumental; no es una herramienta, sino una relación. Pensar que la educación es una herramienta deja fuera las relaciones sociales que se producen en su interior y sedimenta su ejercicio. Así, no actúa desde dentro de las diferentes culturas, sino que se impone a favor de una cultura dominante. Por otra parte, entender a la educación como una relación social, nos permite encontrar otras lógicas de enseñanza o aprendizaje, otros espacios diferentes a la misma escuela, incluso, otras formas de expresar el conocimiento. De esta manera, la educación será la expresión de la diversidad cultural, política y filosófica de los pueblos.

La escuela y la realidad social. La realidad como recurso pedagógico

Como si fueran mundos distintos e irreconciliables, el paradigma educativo tradicional ha separado a la escuela de la realidad social. Los planes y programas de estudio muchas veces son diseñados sin el conocimiento de las múltiples regiones que constituyen el país, lo cual ha significado el fracaso de varias experiencias educativas. Por eso es importante reconocer las virtudes de considerar a la realidad social como un recurso pedagógico, ya que ésta es justo el elemento que inyecta vida a los planes y programas de estudio, así como a las teorías. Si un plan de estudios no considera su historicidad, es decir, el tiempo y espacio en el que se implementa, será un instrumento de dominación. Un plan de estudios, o la teoría misma, si no se lee o aplica de acuerdo al contexto, tiende a sedimentarse o permanece estable; por lo tanto, muerto. Para una educación que apele a los intereses de los pueblos, ésta debería realizarse a la luz de la realidad social. No como se ha educado tradicionalmente: entender la realidad mediante las teorías, sino entender y discutir las teorías a la luz de la realidad.

El lenguaje academicista, por ejemplo, muchas veces deja fuera a las comunidades. La escuela pareciera ser un mecanismo extractivista del conocimiento, que se nutre de la realidad social de los pueblos pero no regresa nada, ni enriquece la cultura ni la comprende, sino más bien, la dota de un entendimiento superficial.

Una educación de los pueblos y para los pueblos, pedagógicamente hablando, debería basar sus objetivos educativos en la investigación como centro de la enseñanza. La investigación es el vínculo necesario entre la escuela y la realidad social. Un plan de estudios que base sus acciones educativas en el ejercicio de la investigación aportará conocimientos que beneficien a las comunidades y la sociedad en general. Pero sobre todo reconocerá e incorporará los conocimientos y saberes surgidos de los contextos donde se enseña, es decir desde los pueblos indígenas, y recuperará así su forma de producción de saberes y conocimientos que muchas veces no tienen cabida en los espacios educativos formales.

Los planes y programas de estudio casi siempre reproducen conocimientos previos, pero no los crean. La investigación como base de la formación en todos los niveles educativos ayudará a producir nuevos conocimientos, con lo que se cambiará el paradigma educativo que se centra en el "saber hacer" por los de "saber pensar" y "saber crear", también por el de "saber hacer" pero incorporado al pensamiento; es decir, de manera integral, relacionado con el modo de vida. La búsqueda que acompaña a una pregunta pone en actividad al estudiante, pero también al profesor. Indagar en la realidad abre puertas o pasillos comunicantes entre la escuela y la sociedad en su conjunto. Para L. Stenhouse (2007) la investigación produce teoría y pone en actividad participativa tanto a profesores como a estudiantes (p. 88). De esta manera, el conocimiento será contextualizado y producido en las regiones donde se aplique. Por ejemplo, la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco, mediante su sistema modular, plantea un modelo educativo que centra a la investigación como eje del aprendizaje. Pero va un paso más lejos todavía, porque la propuesta de investigación que presenta a sus estudiantes no es comprender la realidad, sino transformarla.

La legitimidad de una educación de los pueblos y para los pueblos radica en el vínculo entre la escuela y/o la enseñanza y la realidad social próxima: una escuela que atienda la necesidad de los pueblos y no la de los bancos o las fábricas. La escuela también es un escenario en disputa. Puede seguir siendo un instrumento de dominación como históricamente ha sido, o ser el campo de batalla para liberarse de "ser para otros" y empezar a "ser para sí misma".

Lo popular y lo académico

Frente al aparente divorcio entre la escuela y el mundo exterior, en muchas comunidades, se gesta una muralla que divide los conocimientos en populares y académicos. Lo académico pasa por procesos de certificación que van desde el acompañamiento y la vigilancia docente hasta un documento que da fe y legalidad de que dicho conocimiento es válido, legitimado por la autoridad escolar.

Por otra parte, los conocimientos populares se alojan y circulan en la vida cotidiana de las personas con naturalidad. El aparato de certificación pasa casi exclusivamente por la experiencia misma. No hay un papel que certifique su validez más que la aplicación a la realidad misma. Sucede muchas veces que, al someter estos conocimientos al escrutinio de "lo científico", no resisten la prueba y son desvalorizados o negados. De la misma manera, sucede que "lo académico", al ser sometido a prueba bajo los designios de la experiencia, no resiste y también es descalificado. Para decirlo en otras palabras: el conocimiento académico muchas veces no corresponde o no es suficiente para transformar, mejorar, o incluso, explicar la realidad de los pueblos. Existe la idea de que la ciencia habita únicamente en los centros educativos y de investigación. Para Orlando Fals Borda, la ciencia es:

> [...] el producto cultural del intelecto humano que responde a necesidades colectivas concretas y también a objetivos previamente determinados por clases sociales, que aparecen como dominantes en ciertos períodos históricos. Ese dominio al que refiere el autor materializa una relación de poder. El sentido de lo popular, en un principio, no está determinado por intereses previos de una clase social dominante, sino por su libertad de circulación. (Fals, 2014, p. 302)

En el caso de "lo popular", muchas veces es tan importante su aplicación al mundo que se olvida la necesidad de su sistematización para mejorar y compartir su práctica. De esta manera, lo popular se desvincula de la potencialidad de construir teoría. Aquí radica la vitalidad de su importancia, ya que en la educación tradicional, casi en cualquier nivel, se vive con la idea de explicar la realidad a través de la teoría. Y esto —permítase la expresión coloquial— es como querer "venderle pan al panadero". Existe un tremendo ejercicio de poder en esta práctica.

La propuesta de una educación de los pueblos y para los pueblos, radica en invertir la relación entre realidad y teoría: entender la teoría a la luz de la realidad, llenar de contraste, matizar. Nada nuevo. Ya la pedagogía crítica se ha encargado de concretar esta propuesta. Esto puede revitalizar y más o menos equiparar la

relación entre lo popular y lo académico. La teoría sin práctica sobre la realidad es materia muerta. Del mismo modo, la práctica sin teoría impide la edificación reflexiva de la cultura. Acción, reflexión, acción. Para Ernest Bloch (2004), "la praxis presupone la teoría, del mismo modo que alumbra y necesita nueva teoría para la persecución de una nueva praxis" (p. 321). El conocimiento es una espiral, tiene movilidad. Una educación de los pueblos y para los pueblos, debería considerar esta forma de entendimiento y construcción del conocimiento, ya que así se abre la posibilidad de hacer su propia teoría más que reproducirla. La construcción del conocimiento de los pueblos y para los pueblos ayudaría a posicionar una soberanía epistemológica que respete y potencie sus propias formas de entender y nombrar al mundo.

Para el sociólogo judío-alemán Norbert Elías, el conocimiento es el significado social de símbolos construidos por los hombres —tales como las palabras o las figuras—, dotados con capacidad para proporcionar a los humanos medios de orientación. Desde esta posición sociológica se puede ver una concepción casi instrumental del conocimiento, aunque para muchas comunidades el conocimiento representa una relación colectiva con el mundo o su entorno. En lo popular reside una forma distinta de construir el conocimiento; desde otra dirección. En lo académico hay un elitismo que discrimina las formas populares de entender el mundo; las prácticas sociales se explican desde los libros. Pero sucede que muchas veces, salvo honrosas excepciones, lo académico no consigue penetrar en la complejidad de la realidad que constituye a los pueblos y ésta se explica sólo de manera superficial. Entonces, la propuesta es construir una metodología que brinde instrumentos científicos que sirvan como puentes o ventanas para entender la cientificidad que reside en lo popular. ¿Qué sabe de los principios básicos de la química una cocinera?, ¿qué sabe de los planteamientos filosóficos más antiguos de la existencia humana un anciano náhuatl o triqui?, ¿cuáles son las soluciones que se proponen desde el "nosotros" que amasan los tojolabales para salir de la violencia social que nos ahoga?

Hacia un paradigma popular de lo educativo

Sin duda el carácter humanista de la educación se ve interpelado en las diferentes corrientes que la constituyen. Para Sara Barrena (2015), por ejemplo, "la educación es la clave para hacer mejores personas, para transformar la familia y la sociedad y, en definitiva, para cambiar el mundo" (p. 9). A lo largo de la historia de la educación, se puede "leer", más o menos, el carácter edificante de su aplicación en la

sociedad. En nuestros días no es la excepción, aunque sería de gran relevancia saber lo que se entiende por "mejores personas", de acuerdo con la cita de Barrena. ¿Qué significa ser "mejores personas" en el contexto de los pueblos? Para las propuestas educativas de Vasconcelos, por ejemplo, significaba dejar de ser salvajes y, con educación, empezar la transformación para ser civilizados; de ahí la fuerza que impulsaba las cruzadas culturales. En busca de la conformación de un Estado nación homogéneo, la castellanización atentaba contra la riqueza cultural, política y filosófica de los diferentes pueblos.

Según el Programa Especial de Educación Intercultural que aparece en el *Diario Oficial de la Federación*, para la sociedad contemporánea es de vital importancia "contribuir a la construcción de una sociedad más justa y equitativa, mejorando y ampliando las oportunidades educativas de la población indígena, y promoviendo relaciones más igualitarias y respetuosas entre los integrantes de toda la sociedad mexicana".[9] En el gobierno de Fox, por ejemplo, se creó la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe. En términos de la oficialidad se asoman elementos que sitúan a las culturas y sus respectivas lenguas en el centro de la discusión. Aunque la dimensión de cultura que han atendido los gobiernos es exógena y casi insultantemente superficial, es pertinente señalar que la direccionalidad de la educación ha sido, tradicionalmente, de afuera hacia adentro. Así, el acto educativo, muchas veces se enfoca en el desarrollo de competencias que sólo dejan ver al campesinado como fuente de trabajo y no como fuente de vida en términos más amplios. No se trata sólo de atender las necesidades de los pueblos, sino de reconocer en derecho sus propias formas de expresión y de organización de la vida comunitaria.

Antes de hacer la propuesta de un paradigma educativo de los pueblos y para los pueblos, cabe destacar la concepción instrumental de la educación a lo largo de la historia moderna; es decir, la idea de que la educación tiene que servir para algo. En este sentido, la educación se considera como un instrumento aplicado a una finalidad, sea cual sea. Es evidente que los pueblos, como cualquier sociedad, necesitan que la educación responda al saneamiento de sus necesidades. Ahora bien, la realidad social que responde a las lógicas de mercantilización de la vida impone una forma primordial en la relación de la sociedad con el mundo: la del consumo. Todo es susceptible de ser comprado o vendido; desde un sobrero hasta los pensamientos, el tiempo o la naturaleza misma. Para la sociedad neoliberal, un río, así como el monte y los animales son visualizados como recursos naturales

[9] *Cfr.* http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5342484&fecha=28/04/2014

o mercancías. En este sentido, el conocimiento producido por el acto educativo también es considerado una mercancía. Pero para los pueblos indígenas, tratando de ser cuidadosos en no caer en la idealización, un río o los árboles son seres vivos con los que se convive y, por tal motivo, se respetan en igualdad de condiciones humanas. No se trata de pensar que se humaniza a la naturaleza como en muchas ciudades se han humanizado a las mascotas hasta llegar al grado de comprarles ropa o llevarlas al psicólogo de animales. Más bien, se respeta a la naturaleza como se respeta la vida humana, porque conforman una totalidad. Para Fernando Huanacuni Mamani (2013) "Los abuelos y abuelas de los pueblos ancestrales hicieron florecer la vida inspirados en la expresión del multiverso, donde todo está conectado, interrelacionado, nada está fuera" (p. 25). Asimismo, el acto educativo en los pueblos tendría que responder a paradigmas que den cuenta de un respeto más amplio con el entorno y con la historia.

La propuesta de este ensayo es arrancar a la educación de esa visión utilitaria y posicionarla o concebirla como una relación social, donde los pueblos no sólo reproduzcan conocimientos, sino también generen las condiciones para producir y compartir los suyos. Pensar que la educación sirve para algo, la coloca en su carácter instrumental, ajena al sujeto. Por otra parte, considerar a la educación como una relación social mediada por una intencionalidad de conocimiento, coloca a los sujetos interactuando con el mundo en una totalidad. Lejos de pensar en la adecuación de los planes y programas de estudio, lo necesario sería dejar que la educación exprese la forma de organizarse en las comunidades. Se puede seguir aprendiendo matemáticas, por poner un ejemplo, pero desde la manera en que esta disciplina convive o enuncia una dimensión del pensamiento y las formas de organización propias de los pueblos. Para conseguir un cambio en el paradigma educativo actual, no se necesitan planes y programas de estudio que consideren las necesidades de los pueblos, porque eso es parte de una simulación. Ni tampoco se trata de tener una educación que considere las lenguas indígenas; aunque eso sea de mucha importancia, sigue siendo insuficiente. Se trata de devolver o regresar el acto educativo a la sociedad en su conjunto y arrancarlo de los intereses mercantiles, exclusivamente.

Una educación de los pueblos y para los pueblos debería considerar que la educación es el eje cultural que detona la política y crea subjetividades, y cambiar así el rumbo del acto educativo; es decir, que la educación provenga del legítimo derecho que tienen los pueblos a su autodeterminación y no de intereses externos a la vida comunitaria. Esto no quiere decir que los pueblos queden al margen del

desarrollo social y humano, sino más bien, que el desarrollo social y humano de los pueblos tengan su propia direccionalidad, su cauce natural, desde sus particulares intereses y formas de entender y nombrar al mundo; de esta manera, poner a dialogar, en igualdad, los saberes y conocimientos de los pueblos con los saberes y conocimientos de otras latitudes e intereses.

Referencias

Apple, M. W. (2007). *Educar "como Dios manda": mercados, niveles, religión y desigualdad*. España: Paidós.

Arroyo, A. (2016). Pedagogías decoloniales y la interculturalidad: perspectivas situadas. En *Interculturalidad y educación desde el sur/contextos, experiencias y voces* (pp. 47-66). Universidad Politécnica Salesiana. Ecuador: CLACSO.

Barrena, S. (2015). *Pragmatismo y educación: Charles S. Peirce y Jhon Dewie en las aulas*. Madrid: Antonio Machado Libros.

Brígido, A. M. (2006). *Sociología de la educación, temas y perspectivas fundamentales*. Argentina: Brujas.

Bloch, E. (2004). *El principio de la esperanza*. Madrid: Trotta.

Comboni, S. (2002). Interculturalidad, educación y política en América Latina. *Política y cultura* (pp. 261-288). (17) primavera. México: UAM-Xochimilco.

Díaz Á. (2015). *El docente y los programas escolares. Lo institucional y lo didáctico*. México: UNAM/Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE).

Díaz, F. (2003). Anexo 1. En Rendón J. J. (autor del anexo). *La comunalidad: modo de vida de los pueblos indios*. México: CONACULTA.

Elias, N. (1994). *Conocimiento y poder*. Madrid: Endymion.

Fals, O. (2014). *Ciencia, compromiso y cambio social*. Montevideo: El colectivo.

Foucault, M. (1999). *El orden del discurso*. Barcelona: Tusquets.

Freire, P. (1970). *La pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.

Gramsci, A. (1987). *La alternativa pedagógica*. México: Fontamara.

Huanacuni, F. (2013). *Buen vivir /Vivir bien. Filosofía, política, estrategias y experiencias regionales andinas*. Buenos Aires: Chuquisaca Talleres.

Lenkersdorf, C. (2008). *Aprender a escuchar: enseñanzas maya-tojolabales*. México: Plaza y Valdés.

Marsiske, R. (2010). La autonomía universitaria. Una visión histórica y latinoamericana. En *Perfiles Educativos* (pp. 9-26), vol. XXXII (2010). México: Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.

Setenhouse, L. (2007). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.

Vernengo R. J. (1992). Legalidad y legitimidad, los límites morales del derecho. *Revista de Estudios Políticos*. (77), 267-284.

Villoro, L. (2013). *Los retos de la sociedad por venir*. México: FCE.

Walsh, C. (2008). *Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado* (pp. 131-152). (09). Bogotá: Tábula Rasa.

_______ (2009). *Interculturalidad, Estado, Sociedad: Luchas (de) coloniales de nuestra época*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar/Abya-Yala.

Las políticas lingüísticas y la enseñanza de lenguas indígenas

Ernesto Díaz-Couder Cabral[1]

Introducción

Para tener una visión ordenada de la aplicación de las políticas lingüísticas a la enseñanza de las lenguas, se proponen algunas premisas básicas con el fin de comprender su sentido en el contexto actual. Algunas de estas premisas son motivo de debate en el campo académico, por lo que se apuntan a continuación con el propósito de hacerlas explícitas:

- Los propósitos de las políticas lingüísticas van más allá de las lenguas. Generalmente apuntan a compensar inequidades sociales de otro tipo, tales como estratificación económica, discriminación étnica, marginación social, acceso limitado a la jurisdicción y a los servicios del Estado, etcétera (Pool, 1987; Ricento, 2006).
- Las ideologías políticas y sus correspondientes políticas sociales influyen en la interpretación de los objetivos de las políticas lingüísticas al imbuirlas con nociones y valores de cada ideología como "equidad" o "igualdad de oportunidades".
- El objeto de las políticas del lenguaje son las "lenguas" en tanto prácticas comunicativas de la sociedad. La idea de las lenguas como códigos gramaticales es relevante para las políticas lingüísticas sólo como un medio para intervenir en las prácticas comunicativas sociales.

[1] Universidad Pedagógica Nacional (UPN)..

De la aldea local a la aldea global

Para bien o para mal, los procesos de integración económica —y sus efectos en otras esferas—, que identificamos de manera genérica como "globalización", constituyen el trasfondo general que nos permite comprender buena parte de los procesos sociolingüísticos actuales (Blommaert, 2010). Tanto el vertiginoso ritmo de desaparición de lenguas a escala mundial (Nettle, 1999; Nettle y Romaine, 2000) como los movimientos de mantenimiento lingüístico y revitalización de identidades culturales locales responden, en parte, a esta situación. Existen por supuesto, condiciones locales y nacionales específicas que definen las situaciones concretas (Grenoble y Whaley, 1998). Sin embargo, la globalización es el trasfondo sobre el que actúan las fuerzas locales y, en este sentido, también forma parte de ellas.

Las políticas actuales hacia las poblaciones indígenas en América Latina, dentro de las cuáles se enmarcan las políticas lingüísticas acerca de la enseñanza de las lenguas indígenas, tomaron un giro sustancial hacia el multiculturalismo, al mismo tiempo que se expandía por la región la apertura de los mercados nacionales al libre mercado internacional y con ello se consolidaba la hegemonía global de los mercados en nuestra región. Las grandes modificaciones en los marcos jurídicos nacionales con respecto a la población indígena se concentran en los años finales de la década de los ochenta y en la primera mitad de los noventa (Díaz-Couder, 1998; Gigante, 2000). No nos detendremos a discutir la relación entre globalización y multiculturalismo como forma de integración política, pero para fines de exposición, es necesario tenerla en mente.

Por su parte, en este mismo contexto, las luchas de los pueblos indígenas han ido encontrando nuevas formas de expresión a sus demandas (Bengoa, 2000; Wearne, 1996). Así por ejemplo, se han fortalecido mediante la asociación con movimientos ambientalistas que vinculan el desarrollo sustentable y el mantenimiento de la diversidad biótica con la conservación del conocimiento indígena tradicional, enlazando así la defensa del medio ambiente con las tradiciones culturales indígenas. Estas contiendas también se han robustecido mediante la defensa de los derechos culturales y lingüísticos, aprovechando la creciente participación internacional en la protección de los derechos humanos de los sectores sociales más vulnerables. Como quiera que sea, lo importante aquí es no perder de vista que la forma de las luchas indígenas actuales es resultado de su adaptación a las condiciones existentes, como de hecho siempre lo ha sido.[2]

[2] *Cfr.* Florescano (1997) para un estudio del caso mexicano.

El aparentemente paradójico efecto de la globalización que propicia por una parte el fortalecimiento de fuerzas uniformadoras supranacionales y, por otra, el robustecimiento de identidades locales o regionales (ambas generalmente a expensas de las identidades nacionalistas), es bien conocido desde el clásico ensayo de Benjamín Barber en el que distingue los procesos uniformadores (lo que él llama el *McWorld,* con la cadena *McDonald* como emblema) de los procesos fundamentalistas de resistencia, con la idea de la *jihad* como bandera (Barber, 1992). Un ejemplo paradigmático es la exacta coincidencia de la entrada en vigor del Tratado de Libre Comercio de América del Norte (TLCAN) con la insurrección del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) en el sur de México, al primer minuto del primero de enero de 1994.

En el momento actual, las dinámicas locales están integradas a "espacios institucionales" cada vez más amplios (Pipitone, 2003), que si bien no resuelven las situaciones locales, sí las resignifican o las insertan en contextos que las trascienden pero de los cuales no pueden abstraerse y, en cierto sentido, las reorientan, pero en ningún caso las sustituyen. De esta forma nos encontramos con espacios institucionales interrelacionados, dentro de los cuales tienen lugar tanto las prácticas comunicativas cotidianas como las políticas que pretenden regularlas, dando lugar a efectos múltiples y diferenciados en cada uno de dichos espacios. Las políticas para la enseñanza de lenguas indígenas —las políticas lingüísticas y quizá las políticas públicas en general— no pueden sustraerse a esta situación. Para los fines de la exposición se abordará cada espacio institucional por separado, aunque en realidad esto es sólo un recurso analítico, ya que se trata de una intrincada interrelación sociológica, económica y política.

El espacio institucional de la comunidad

Por "comunidad" entiendo la unidad política básica de los pueblos indígenas.[3] En el caso de los pueblos campesinos, la comunidad y su territorio frecuentemente incluyen varias poblaciones, como el *altépetl* mesoamericano o el *ayllu* andino, por ejemplo. Nótese que no estoy refiriéndome a las demarcaciones político-administrativas de los Estados nación actuales, sino a las unidades políticamente pertinentes desde la perspectiva de los propios pueblos indígenas.[4]

[3] En el esquema de Ugo Pipitone (2003) este espacio institucional corresponde al de "ciudad". Sin embargo, para el caso de los pueblos indígenas, este espacio no es un referente pertinente. Parece más relevante el de "comunidad".

[4] Una discusión más detallada a este respecto se encuentra en Díaz-Couder (1990).

El espacio institucional de la nación

Como todos sabemos, el impulso nacionalista no ha sido muy favorable para las lenguas indígenas. De hecho, ha sido francamente hostil. Las identidades nacionalistas han sido siempre esencialmente excluyentes. Como señala Stefano Varese (1992), los indígenas latinoamericanos nunca han sido parte de los proyectos nacionales, tampoco sus idiomas.

El espacio institucional de la región plurinacional

En las últimas décadas se viene esbozando un nuevo espacio institucional como marco regulador de las relaciones políticas y económicas entre los Estados nacionales. Ugo Pipitone lo denomina *región plurinacional*. Aunque no substituye a los otros dos espacios, como ya se ha mencionado, sí los subordina en alguna medida y en esa misma reorienta sus acciones. Quizá uno de los fenómenos influyentes para la conformación de regiones plurinacionales sea la necesidad de aceptar el reconocimiento de la diferencia cultural y lingüística como condición para la cooperación y el desarrollo (Arizpe y otros, 2001; Pérez de Cuéllar, 1997). Después de todo no puede haber asociaciones estables sin mutuo respeto y reconocimiento entre los socios. Así, el pluralismo lingüístico es condición para la integración económica (y en algunos casos también política) de regiones plurinacionales.

La interrelación de los espacios institucionales

Suele considerarse a lo comunitario, lo nacional y lo internacional como un continuo regional que va del entorno inmediato (lo local) a lo más lejano en distancia y cultura (lo global). Sin embargo, esta imagen supone cierta continuidad entre los espacios, como si se tratara de una unidad, por lo que un mismo conjunto de políticas lingüísticas debería atravesar todos los campos, y producir aproximadamente los mismos efectos en ellos (figura 1). Así, las mismas políticas de fomento a la literatura en lengua indígena se aplicarían, con las adecuaciones del caso, en todos los niveles, esperando obtener los mismos resultados. Por ejemplo, otorgar premios de literatura en lengua indígena a nivel escolar, estatal, nacional e incluso internacional. No serían los mismos premios, pero el principio es el mismo. Lo que cambia es la escala.

Con las políticas de enseñanza de lenguas indígenas ocurre algo similar, dando lugar a una especie de tríada en la enseñanza de lenguas: lengua de la comunidad,

lengua nacional y lengua internacional. En términos generales, esto se corresponde con los niveles educativos: lengua indígena en la educación primaria, lengua nacional en la educación superior y lengua internacional como lengua extranjera.

Figura 1. La tríada en la enseñanza de las lenguas

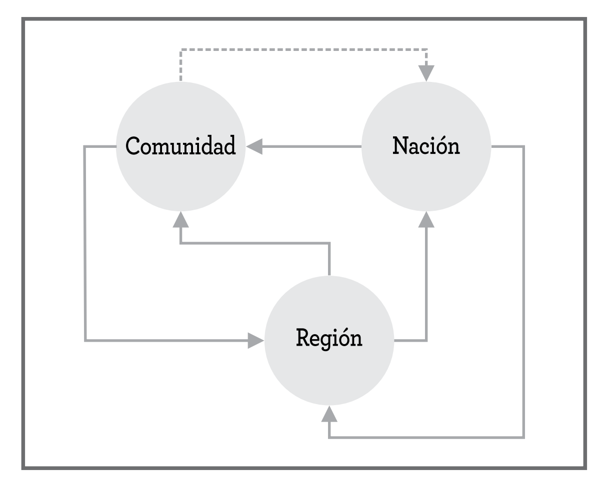
Comunidad
Lengua indígena
Nación
Lengua nacional
Región
Lengua internacional

Fuente: Elaboración propia.

En mi opinión, debemos verlos como espacios institucionales distintos, aunque interrelacionados. Se trataría de un sistema con tres subsistemas, cada uno de ellos con su propia organización interna (figura 2). Al interior de cada espacio institucional encontramos una lógica interna propia, con sus agentes, sus fines, sus medios, sus procesos de toma de decisión, etcétera (Cooper, 1996, pp. 99-105). Es decir, cada espacio es susceptible de ser analizado en sí mismo. Sin embargo, no debemos olvidar que se encuentran relacionados entre sí de tal manera, que los efectos en cada uno de ellos impactan a los otros dos, como se muestra en la figura 2.

Nótese que la línea que va del espacio "comunidad" al de "nación" aparece punteado. Esto se debe a que es una línea de relación más posible que real. Si nos movemos hacia el pasado cuando el espacio institucional plurinacional era mucho más débil —digamos, en el siglo XIX— la relación entre la nación y los espacios locales era más bien unilateral. La adopción y difusión de los estándares nacionales (las lenguas nacionales, entre ellos) tenían el propósito de unificar a la nación aun a expensas de las condiciones locales.

Figura 2. Interrelación entre comunidad, nación y región



Fuente: Elaboración propia.

Esta situación no ha cambiado. Pero la progresiva consolidación del espacio plurinacional dio lugar a un nuevo sistema en el que los espacios locales se relacionan directamente con los plurinacionales mediante los organismos internacionales y los medios de comunicación (Brisk, 2000). De nuevo, el caso del EZLN es ilustrativo de la forma en que este levantamiento local ha impactado en México rodeando el espacio nacional para llegar directamente a los espacios plurinacionales y, desde ahí, ejercer una gran presión en la política nacional. Su fuerza no proviene tanto del poder militar, sino de su influencia en los espacios plurinacionales. Tenía razón el entonces Secretario de Relaciones Exteriores de México cuando decía que se trataba de una guerrilla de internet y prensa. Pero al contrario de lo que sugería el comentario, eso la hacía más real y poderosa, que virtual y propagandística.

Vitalidad lingüística y desarrollo social

La vitalidad de las lenguas indígenas del continente americano está disminuyendo por diversas razones. En lo siguiente, se abordará el caso de México con la esperanza de que ofrezca aspectos de interés general.

Un primer aspecto a considerar es la transmisión intergeneracional. El cuadro 1 ilustra la proporción de hablantes de lengua indígena en México por grupo de edad. Como puede apreciarse, hay una tendencia decreciente en la propor-

ción de hablantes de lengua indígena jóvenes, en tanto que aumenta la proporción de hablantes viejos (mayores de cincuenta años). Las proporciones por grupos de edad no son muy diferentes respecto de la población nacional. Sin embargo, hay que considerar que la tasa de fecundidad en la población indígena es considerablemente mayor que en la población no indígena (Fernández P. y Salas, G., 2001; Vázquez, G., 2010).

Cuadro 1. Hablantes de lengua indígena en México por grupo de edad

Edad	Porcentaje de hablantes según el tipo de fuente				
	Enezi	Censo	Conteo	Censo	*PN
	1997	1990	1995	2000	2000
	(%)	(%)	(%)	(%)	(%)
05-09	16.1	14.0	12.1	11.9	13.2
10-14	15.3	13.3	12.5	12.0	12.7
15-19	12.1	11.2	11.3	10.8	11.8
20-24	8.8	9.5	9.8	9.6	10.6
25-29	7.4	8.7	8.5	8.4	9.6
30-34	6.4	7.4	7.5	7.6	8.4
35-39	6.8	7.4	7.6	7.4	7.5
40-44	5.8	5.7	6.1	6.3	6.1
45-49	5.4	5.4	5.7	5.7	4.8
50+	15.9	17.5	19.0	20.4	15.3

***PN:** Promedio Nacional en el censo del año 2000

Fuente: Elaboración propia con base en la ENEZI (Encuesta Nacional de Empleo Indígena, 1997) y el XII Censo General de Población y Vivienda, 2000.

Por otra parte, resulta muy difícil separar las políticas lingüísticas de las condiciones sociales de sus hablantes. En el caso de México encontramos una correlación más bien inversa entre vitalidad lingüística y desarrollo social. No dispongo de información similar para otros países de América Latina, por lo que ignoro si la

tendencia es parecida, aunque creo que debe haber algunos paralelismos importantes en regiones con población indígena campesina. El cuadro 2 muestra la correlación entre lo que Thomas Smith (1995) denomina índice de vitalidad lingüística[5] y el índice de desarrollo social elaborado por Sergio de la Vega (2001) para el Instituto Nacional Indigenista (INI).

Cuadro 2. Vitalidad lingüística por desarrollo social en México

Índice de vitalidad lingüística

Índice de desarrollo social

Fuente: Elaboración propia.

Como puede verse, existe una cierta tendencia en el sentido de que a mayor desarrollo social menor vitalidad lingüística. Sin embargo, la relación no es muy directa y existen casos de etnias con índices de desarrollo similares pero índices de vitalidad opuestos. Esto se debe en parte a que se trata de estadísticas de agregados nacionales por lengua, y en algunos casos eso significa comunidades lingüísticas dispersas en regiones con distintos grados de desarrollo. Si la relación

[5] El índice de vitalidad lingüística simplemente refleja la diferencia entre la población de hablantes de una lengua indígena entre 5 y 14 años en comparación con la población nacional para esos mismos grupos de edad.

se desagrega por regiones, encontramos que, en general, las regiones con menor desarrollo social suelen tener mayor vitalidad lingüística, aunque sigue habiendo casos que no se ajustan a la tendencia general.

Lo que esto señala es que las actuales estrategias de desarrollo resultan poco amistosas con el mantenimiento de las lenguas indígenas. Para decirlo sin rodeos, las políticas lingüísticas respecto a las lenguas indígenas deben ir acompañadas de estrategias de desarrollo distintas. De acuerdo con las estrategias actuales regidas fundamentalmente por las fuerzas del libre mercado, los incentivos para el uso y aprendizaje de las lenguas indígenas son mínimos. Paralelamente a los procesos económicos del mercado, funcionan procesos paralelos de libre mercado lingüístico que, como en la economía, tienden a concentrar mayor capital en los sectores con más poder. En este caso, las lenguas de mayor circulación.

A este respecto debemos considerar también la creciente población indígena residente en zonas urbanas. De acuerdo con el censo del 2000, el 60% de la población hablante de alguna lengua indígena reside en regiones rurales (menos de 2 500 habitantes), por lo que otro 40% reside en localidades urbanas o semiurbanas. En estos contextos, la existencia y pervivencia de las lenguas indígenas se vuelve más difícil por múltiples razones. Entre ellas se señala la distribución laboral y de ingresos de la población indígena, como se muestra en el cuadro 3 (página siguiente).

En este cuadro puede verse la relación entre ingreso y escolaridad.[6] A mayor grado de escolaridad mayores ingresos. Los menores ingresos o los que no reportan ingreso en absoluto corresponden en buena medida a la población rural. De acuerdo con esta medición se observa que la única manera de mantener vivas la cultura y las lenguas indígenas es preservarlas como sociedades campesinas al margen del trabajo asalariado y de la escuela; o a la inversa, para que los indígenas suban su nivel de ingresos deben abandonar su herencia cultural.

[6] Estos datos no son recientes pero son los únicos disponibles de manera directa para las regiones indígenas. Otra posibilidad es trabajar con los datos de "Hogares con jefes de familia hablantes de lengua indígena", pero la medición es indirecta y no es el foco de la discusión.

Cuadro 3. Población ocupada por nivel de instrucción, según nivel de ingresos

Instrucción	<1 *SM (%)	1-2 SM (%)	2-3 SM (%)	>3 SM (%)	*S. I. (%)	*N. R. (%)	*N. E. (%)	*O (%)
Sin instrucción	153 170	26 585	5 417	2 907	131 372	83 782	10 215	413 448
Primaria incompleta	178 843	60 222	8 906	8 384	80 860	5 902	512 436	
Primaria completa	98 157	36 655	7 890	5 546	119 819	34 997	3 744	306 808
Secundaria	42 079	33 695	12 398	12 633	63 914	7 991	1 795	174 505
Media superior	7 162	6 132	5 231	6 436	12 951	498	256	38 666
Superior	1 881	2 799	5 481	22 878	1 778	265	1 569	36 651
No especificada	39	20	0	26	111	126	0	322
Total	**481 331**	**166 108**	**45 323**	**58 810**	**499 264**	**208 519**	**23 481**	**1 482 836**
Instrucción	**<1 SM (%)**	**1-2 SM (%)**	**2-3 SM (%)**	**>3 SM (%)**	**S. I. (%)**	**N. R. (%)**	**N. E. (%)**	**O (%)**
Sin instrucción	37.05	6.43	1.31	0.70	31.77	20.26	2.47	100
Primaria incompleta	34.90	11.75	1.74	1.64	33.04	15.78	1.15	100
Primaria completa	31.99	11.95	2.57	1.81	39.05	11.41	1.22	100
Secundaria	24.11	19.31	7.10	7.24	36.63	4.58	1.03	100
Media superior	18.52	15.86	13.53	16.65	33.49	1.29	0.66	100
Superior	5.13	7.64	14.95	62.42	4.85	0.72	4.28	100
No especificada	12.11	6.21	0.00	8.07	34.47	39.13	0.00	100
Total	**32.46**	**11.20**	**3.06**	**3.97**	**33.67**	**14.06**	**1.58**	**100**
Instrucción	**<1 SM (%)**	**1-2 SM (%)**	**2-3 SM (%)**	**>3 SM (%)**	**S. I. (%)**	**N. R. (%)**	**N. E. (%)**	**O (%)**
Sin instrucción	31.82	16.00	11.95	4.94	26.31	40.18	43.50	27.88
Primaria incompleta	37.16	36.25	19.65	14.26	33.91	38.78	25.14	34.56
Primaria completa	20.39	22.07	17.41	9.43	24.00	16.78	15.94	20.69
Secundaria	8.74	20.28	27.35	21.48	12.80	3.83	7.64	11.77
Media superior	1.49	3.69	11.54	10.94	2.59	0.24	1.09	2.61
Superior	0.39	1.69	12.09	38.90	0.36	0.13	6.68	2.47
No especificada	0.01	0.01	0.00	0.04	0.02	0.06	0.00	0.02
Total	**100**	**100**	**100**	**100**	**100**	**100**	**100**	**100**

*SM: salario mínimo. *S. I.: sin ingresos. *N. R.: no reporta. *N. E.: no especificado. *O: ocupados.
Fuente: Elaboración propia.

Lo anterior suele dar lugar a una antinomia que anima dos posiciones básicas en términos de proyectos etnopolíticos y sus políticas lingüísticas correspondientes: mantenimiento de la tradición o fomento de la modernidad. En otras palabras, se conservan las lenguas indígenas pero se mantiene a la comunidad sin progreso, o bien se estimula el progreso a cambio de abandonar la lengua y cultura propias. En realidad este presunto dilema no es tal. De hecho, esa es la expresión propagandística actual: desarrollo con identidad. La verdadera cuestión es lograr el desarrollo sin pérdida de la identidad. Si realmente éste es el objetivo, se requiere un modelo de desarrollo esencialmente distinto del actual. El mercado no va a generar por sí mismo estrategias de desarrollo amigables con el mantenimiento de la identidad y las lenguas indígenas. El verdadero reto es integrar las lenguas indígenas a los contextos "modernos" (o como quiera llamárseles).

Se trata de que las prácticas comunicativas habituales en lengua indígena no estén asociadas exclusivamente a prácticas sociales "tradicionales". Por supuesto, este salto depende, entre otras cosas, de la masa demográfica de la comunidad lingüística. Las comunidades demasiado pequeñas (el significado del término "demasiado pequeñas" está sujeto a discusión) difícilmente pueden lograrlo. Pero el punto aquí es una cuestión de principios: todas las lenguas son iguales en dignidad y todas tienen derecho a ser vehículo de comunicación.

Como se deja entrever en párrafos anteriores, las políticas lingüísticas actuales suelen ser una mezcla de inercias administrativas, laborales e ideológicas heredadas de diversas etapas políticas. No constituyen un cuerpo coherente de diagnóstico, estrategias, acciones y asignación de recursos. Sin embargo, se comienza a caminar en ese sentido. En el caso de México, destaca la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas que, independientemente de las limitaciones que unos y otros le encontremos, representa un avance importante en el reconocimiento de contar con políticas explícitas y sistemáticas hacia las lenguas indígenas (Honorable Congreso de la Unión, 2003). También me parece pertinente señalar el esfuerzo interinstitucional por explorar directrices generales para elaborar políticas lingüísticas institucionales (Díaz-Couder, Cárdenas y Arellano, 2005).

Políticas lingüísticas y enseñanza de lenguas indígenas

Las políticas lingüísticas no pueden disociarse de consideraciones sociales más amplias. Como se ha mencionado al inicio de este texto, las políticas lingüísticas generalmente involucran problemáticas sociales que van más allá de las

lenguas mismas. Las siguientes consideraciones son apenas condiciones mínimas que deben acompañar a las políticas lingüísticas propiamente dichas, de otro modo se corre el riesgo de promover políticas aisladas e inconsistentes entre sí, como ocurre con alguna frecuencia. Por ejemplo, se procura una educación bilingüe para el medio indígena, pero los maestros, aun cuando son bilingües, frecuentemente no tienen formación como docentes bilingües, por lo que a pesar de hablar las dos lenguas tienen muchas dificultades para desempeñarse como maestros, es decir, para ofrecer una educación bilingüe en el aula.

Existen tres aspectos básicos para las políticas lingüísticas en el medio indígena que deberían acompañar el uso de las lenguas indígenas en el ámbito educativo:

- Promover un desarrollo compatible con la tradición indígena.
- Fomentar que el uso de las lenguas indígenas sea una práctica comunicativa habitual en contextos o dominios no tradicionales.
- Desarrollar políticas lingüísticas explícitas y consistentes con el espacio institucional al que están dirigidas.

En los párrafos siguientes se aborda brevemente el último punto.

Políticas para la enseñanza de lenguas indígenas de acuerdo con los espacios institucionales

La comunidad

¿Cuál es el papel de la enseñanza de lenguas indígenas en este espacio? En el nivel comunidad, la oferta educativa generalmente llega a la primaria, y en menor medida, a la secundaria, y es vista por la mayoría de los padres de familia como la vía para adquirir los medios para desenvolverse fuera la comunidad. Ello supone principalmente la adquisición de la lengua nacional u oficial. Suele considerarse que el aprendizaje de la lengua indígena local no requiere enseñanza escolarizada ya que se aprende como lengua vernácula en la interacción cotidiana con la familia o la comunidad. Fuera de la escuela la escritura misma no tiene mucho uso. Así que la enseñanza de lenguas indígenas en este espacio institucional realmente no tiene fines comunicativos. Su papel es, por una parte educativo, y por otra, emblemático.

Sin embargo, aquí es donde encontramos el sentido más tradicional de la noción de "enseñanza de lengua indígena". Su foco principal son las escuelas primarias en el medio indígena y se procura utilizar la lengua indígena para mejorar el aprendizaje de los alumnos. Sin ser hablantes nativos del español (con frecuencia sin conocerlo siquiera) el aprovechamiento de la educación básica es muy limitado por lo que debe recurrirse a la lengua materna de los niños para utilizarla en la instrucción, al menos durante los primeros años. Su propósito es, por tanto, esencialmente pedagógico y está dirigido principalmente a los niños no hablantes de español.

En algunos proyectos educativos, sobre todo los que buscan la autonomía comunitaria, la enseñanza de la lengua indígena tiene además el propósito de fortalecer la identidad (y con ello la autonomía) comunitaria de las jóvenes generaciones. Aprender la lengua local se convierte en un emblema de pertenencia y en un medio para perpetuar su cultura y su visión del mundo.

Pero en todos los casos, en este espacio institucional lo que se entiende por "nuestra lengua" suele estar delimitado por "los bordes de la comunidad". En este sentido, cada comunidad tiene su propia "lengua", o su propia forma de hablar que la distingue de sus vecinos. Conservarla es parte de su obligación, y cualquier intento por modificarla es sentido como un atentado contra la integridad de la comunidad.

Hace algunos años, en una comunidad de una región serrana del sur de México, hablante de zapoteco, se realizaba con cierta regularidad un taller de literatura para niños que tenía entre sus propósitos fomentar la escritura en lengua zapoteca.[7] Se utilizaba un alfabeto acordado por las autoridades tradicionales de la región, que se conoce como "alfabeto unificado". Consiste en utilizar las mismas grafías para los mismos sonidos en todas las variantes de la región. Con este procedimiento todos los hablantes que utilizan el alfabeto pueden escribir de acuerdo con la pronunciación de la variante local. En consecuencia, la escritura difiere de una comunidad a otra reflejando en alguna medida las diferencias dialectales. Esta forma de escritura ha tenido gran aceptación en la región, en tanto que los esfuerzos de la Secretaría de Educación Pública por ofrecer materiales con una norma escrita, más o menos común, ha encontrado fuertes resistencias.

Entre las comunidades campesinas de México, lo más importante desde el punto de vista de los hablantes de lengua indígena es el "respeto" a su identidad

[7] Dirigido e impulsado por el recientemente fallecido escritor yalalteco Mario Molina.

local. Ello pasa por respetar su habla local, la cual forma parte —junto con algunos otros atributos— de su identidad (para una discusión más detallada de este punto, Véase Díaz-Couder, 1990).

La nación

Desde la perspectiva del Estado, la enseñanza de las lenguas indígenas en este espacio se ha concentrado en los ámbitos requeridos para la mejor integración de la nación, al funcionar como:

- instrumento transicional en la escuela para facilitar la integración cultural y lingüística de las comunidades indígenas,
- lenguas clásicas para el estudio de la historia nacional,
- campo de especialistas para la protección del patrimonio cultural,
- instrumento para el adoctrinamiento religioso,
- instrumento para "asistir" a los hablantes incompetentes en la lengua nacional y garantizar el "acceso a la jurisdicción del Estado".

Las lenguas indígenas son concebidas como parte del patrimonio cultural de la nación, y deben ser preservadas por interés general y como instrumento para la integración nacional mediante la educación escolarizada.

En este espacio institucional, la participación de las autoridades tradicionales es más bien limitada. Aquí tienen mayor protagonismo intelectuales y líderes de asociaciones indígenas. Se trata de proyectos etnopolíticos que buscan insertar a los pueblos indígenas en el entramado político y económico nacional, y que trascienden las fronteras de la comunidad, aun cuando ésta sea la fuente que legitima su existencia. Uno de los proyectos mencionados privilegia una concepción comunalista de la autonomía indígena. En esta perspectiva, la enseñanza de las lenguas coincide en gran medida con el espacio institucional de la comunidad: fortalece la identidad local y subraya la autonomía de la comunidad. Por ello no propicia una ampliación de la comunidad lingüística, sino la agrupación o federación de comunidades diferenciadas e independientes, aunque con intereses comunes (serranos, vallistas, selváticos, etcétera) que pueden ser incluso hablantes de lenguas distintas. La lengua indígena tiene uso local fundamentalmente, y fuera de la localidad su función es en esencia emblemática (para cantar el himno nacional o saludarse, por ejemplo).

Otro proyecto etnopolítico de la nación tiene una visión indígena "nacionalista"; es decir, un pueblo indígena es concebido como un conjunto de comunidades unidas por una historia y una lengua común: una especie de pequeña "nación" o "nacionalidad".[8] Se trata, por así decir, de una visión herderiana de la lengua (Bauman y Briggs, 2000). Por tanto, desde este punto de vista, aprender una lengua indígena tiene un significado muy distinto. Ya no se trata de aprender el habla de una comunidad (o de un conjunto de ellas), sino "la lengua" de una nación. Ello supone una visión más abstracta (¿más estándar?) de las lenguas indígenas. Una visión más cercana a la concepción nacionalista occidental. Desde esta perspectiva, la generación de gramáticas y diccionarios de referencia es fundamental (en el sentido literal de sentar los fundamentos lingüísticos), así como la enseñanza de esas normas comunes en la escuela. Como puede apreciarse "enseñar lenguas indígenas" desde esta visión nacionalista adquiere una dimensión distinta a la concepción comunitaria.

En el espacio institucional de nación encontramos entonces varios proyectos en competencia.[9] De hecho, en este mismo espacio tienden a concentrarse las estrategias de los otros dos, ya que es el único que cuenta con procesos institucionales formales para la toma de decisiones. El espacio de la comunidad no tiene todavía la fuerza para hacer cumplir (y con frecuencia, ni siquiera para generar) las políticas lingüísticas, en tanto que el espacio de la región plurinacional carece de las instituciones legítimas para ello, aun cuando en ese espacio se tomen las decisiones.

[8] En Ecuador, por ejemplo, se distingue explícitamente entre "nacionalidades" y "pueblos" indígenas. Las primeras son más abarcadoras y pueden comprender varios pueblos, generalmente hablantes de la misma lengua (la nacionalidad), pero con identidades territoriales o étnicas diferenciadas. En el caso mexicano esta distinción corresponde a lo que en el Catálogo de Lenguas del Instituto Nacional de Lenguas Indígenas se distingue como "agrupamientos lingüísticos" (lo que en Ecuador equivaldría a las nacionalidades) y las variantes o "pueblos".

[9] En México debemos considerar también la propuesta de regiones autónomas multiétnicas como otro nivel de gobierno, además del municipio, el estado y la federación. No he tenido oportunidad de explorar adecuadamente las políticas lingüísticas consistentes con esta propuesta, por lo que habrá que pasarlas por alto en esta ocasión. Aunque la propuesta está inspirada en las Regiones Autónomas de Nicaragua, por lo que habría que pensar, tal vez, en políticas similares, a pesar de que las condiciones sociolingüísticas son muy distintas en México.

La región plurinacional

Como hemos visto, el pluralismo lingüístico favorece la integración económica de las regiones plurinacionales. El efecto de esta situación, favorable para el pluralismo cultural, ha legitimado las demandas de reconocimiento de los derechos culturales y lingüísticos (y de otro tipo) de los pueblos y naciones indígenas (Bengoa, 2000; Brisk, 2000). La discusión actual en España acerca del Estatuto de Autonomía de Cataluña (que se sustenta en la idea de Cataluña como "nación cultural") y del derecho del País Vasco para constituirse como un Estado libre asociado, no es ajena a estos procesos. Incluso las marchas de los migrantes (principalmente latinoamericanos) contra la criminalización de la migración a Estados Unidos ha puesto en primera plana el debate de los derechos de los individuos y de las obligaciones de los Estados en el contexto particular de la región norteamericana. Por supuesto que un contexto ideológico propicio al multiculturalismo no significa que haya un reconocimiento automático de los derechos lingüísticos y culturales. Las duras luchas de los pueblos indígenas del continente para lograr pequeños avances en esta materia son un caso. Pongamos como ejemplo la modificación constitucional de 2001 en México, que supuestamente debería reconocer los Acuerdos de San Andrés firmados por el gobierno federal y el EZLN en 1996, y que finalmente resultó en un texto que no aporta avances significativos para los pueblos indígenas.

De cualquier forma, en este contexto el reconocimiento de la diversidad lingüística se convierte en una condición para la cooperación y el desarrollo, y de ahí, en un hecho político de primera importancia. En estas circunstancias no es de extrañar que, al menos en el papel, el Instituto Indigenista Interamericano haya sido desplazado por el Fondo Iberoamericano para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas, ni que el Instituto Nacional Indigenista de México se haya transformado recientemente en la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas. Así, las estrategias de desarrollo deben reconocer las particularidades culturales de los pueblos para el diseño e implementación de sus proyectos. En cualquier caso, lo importante es la apertura para el reconocimiento de los derechos culturales de los pueblos indígenas y para su participación (que no su autonomía) en los proyectos de desarrollo (Davis y otros, 2004; Roper y otros, 1996; World Bank, 2005).

En este contexto, el papel de las lenguas indígenas y su enseñanza es claramente distinto del de los otros espacios. Aquí es, ante todo, un derecho sustentado en un principio ético; un derecho de los hablantes, según las perspectivas pluralistas

liberales; un derecho de las comunidades lingüísticas, según los simpatizantes de los enfoques multiculturales o interculturales. La distinción es importante porque en la medida en que el sujeto de derecho sea distinto (individuos o comunidades), cambia la entidad lingüística que debe regularse. Cuando el sujeto de derecho es el hablante individual entonces lo que debe garantizarse es su derecho a utilizar su habla habitual (básicamente su dialecto local) como medio de expresión y su derecho a no sufrir discriminación por ello. Si en cambio, el sujeto de derecho es la comunidad lingüística, lo que debe garantizarse es el derecho de la comunidad a utilizar su lengua en todos los ámbitos públicos y privados (lo que supone una cierta norma común). El siguiente ejemplo puede ser útil para comprender esta situación. La Ley de Política Lingüística de Cataluña (Llei de Política Lingüística, 1998) establece en su artículo 2: "El catalán es la lengua propia de Cataluña y la singulariza como pueblo". Es decir, quien tiene derecho a hablar catalán dentro del Estado español es Cataluña (la comunidad por medio de sus instituciones), no los catalanes (en tanto individuos). En cambio, si tratamos de aplicar esta frase a un pueblo indígena mexicano resulta incluso imposible decir: "el chatino es la lengua propia de... y la singulariza como pueblo". En el caso mexicano, en los hechos, quienes tienen derecho a hablar chatino son los chatinos en tanto individuos, no la comunidad o la nación chatina. En este sentido, la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas de México dice:

> Artículo 4. Las lenguas indígenas que se reconozcan en los términos de la presente Ley y el español son lenguas nacionales por su origen histórico, y tienen la misma validez en su territorio, localización y contexto en que se hablen.
> [...]
> Artículo 7. Las lenguas indígenas serán válidas, al igual que el español, para cualquier asunto o trámite de carácter público, así como para acceder plenamente a la gestión, servicios e información pública. Al Estado corresponde garantizar el ejercicio de los derechos previstos en este artículo, conforme a lo siguiente:
> a. En el Distrito Federal y las demás entidades federativas con municipios o comunidades que hablen lenguas indígenas, los Gobiernos correspondientes, en consulta con las comunidades indígenas originarias y migrantes, determinarán cuáles de sus dependencias administrativas adoptarán e instrumentarán las medidas para que las instancias requeridas puedan atender y resolver los asuntos que se les planteen en lenguas indígenas. (Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas de México, arts. 4 y 7)

En todo caso, actualmente ya no está en cuestión —al menos no públicamente— el respeto a la diversidad cultural y lingüística. El multiculturalismo o la interculturalidad es actualmente una condición política hegemónica de la democracia actual.

Sin embargo, viene en varios sabores. Para los fines de esta discusión podemos distinguir dos tipos principales: pluralismo liberal y pluralismo multicultural. En el primer caso, el sujeto de derecho es el hablante de lengua indígena en tanto individuo. En el segundo, es la comunidad lingüística.

Las políticas para la enseñanza de lenguas en un contexto u otro tienen posibilidades distintas. En un contexto de pluralismo multicultural la enseñanza de lenguas indígenas tiene un alcance mucho más amplio en la medida que se trata de "normalizar" en lo posible el uso estas lenguas en los ámbitos públicos y privados como parte del derecho de las comunidades lingüísticas constitutivas de la nación (Díaz-Couder y otros, 2005). Ello significa utilizarlas en todos los niveles educativos (desde la educación primaria hasta la terciaria), los procedimientos judiciales, los medios de comunicación, los servicios de salud, la administración pública, así como en los servicios públicos no gubernamentales, el comercio, como lengua de trabajo, en los servicios religiosos, etcétera.

En un contexto de pluralismo liberal que enfatiza el derecho de los hablantes individuales a expresarse en su lengua sin discriminación, la enseñanza de lenguas indígenas tiene necesariamente un alcance más limitado. Por principio de cuentas, al tratarse de un derecho privado, la obligación de las instituciones se limita a buscar las formas de atender las demandas de los individuos en su idioma, pero no la lengua de los demandantes, esa no tiene derecho alguno. Ejemplo: en México un procesado indígena tiene derecho a contar con un intérprete en los procesos judiciales, en caso de no dominar suficientemente el español (que se respete ese derecho es otra cuestión). Es decir, él como individuo tiene derecho a que se respete su lengua y a no ser discriminado por ello. Por tanto, es responsabilidad de las autoridades judiciales encontrar un intérprete para asistir al hablante indígena a través de los procesos judiciales y evitar que quede indefenso por razón de su lengua. Lo cual es muy distinto a tener derecho a utilizar la lengua de su comunidad independientemente de si conoce o no suficiente español. En este tipo de multiculturalismo la enseñanza de las lenguas indígenas no tiene muchas expectativas, en la medida que los servicios bilingües requeridos son más bien asistenciales. Si tomamos en consideración que el bilingüismo en lengua indígena y lengua nacional está en constante ascenso, las políticas asistenciales serán cada vez menores, con lo cual los incentivos para aprenderlas también disminuirán.

De acuerdo con los Censos Generales de Población y Vivienda de México, la proporción de bilingües ha pasado de 50% en 1930 (primer año que registra esta variable) a 81% en 2010.[10]

En los hechos, en los países del continente predominan formas de pluralismo liberal. Es decir, un pluralismo que tiende a ver el uso de las lenguas indígenas como un asunto de decisión privada e individual que el Estado debe proteger como parte de las garantías a las libertades individuales, tales como la libertad de culto o de expresión. De ahí que las políticas lingüísticas factibles se ubiquen dentro de esta perspectiva. Si uno espera políticas exitosas que superen ese marco ideológico, es necesario establecer relaciones políticas distintas en las que las lenguas sean consideradas como medios de comunicación a los que tienen derecho las naciones o los pueblos constitutivos del país.

Atando cabos

En el espacio de la localidad, la enseñanza de lenguas indígenas debe servir para fortalecer su vitalidad como lengua de uso habitual en la vida cotidiana. Sin embargo, en muchas regiones la vitalidad de las lenguas es cada vez menor y las comunidades están perdiendo la capacidad para sostener su uso. La población objetivo debería ser, entonces, las comunidades hablantes de lengua indígena (y no los individuos), lo que les permitiría mayor capacidad de gestión y más autonomía al conducir sus asuntos en su propia lengua. Sería algo parecido a lo que establece la *Language Act* de los Estados Unidos de América. Esto supone ir más allá del ámbito escolar. La enseñanza de lenguas indígenas o su uso en la enseñanza de la educación primaria es insuficiente para contrarrestar las fuerzas sociales que promueven su desplazamiento. El objetivo debería ser fortalecer las lenguas indígenas como lengua habitual de la comunidad en la mayoría de los dominios comunicativos. Por supuesto, esto es redundante para algunas comunidades donde el uso habitual de la lengua es común todavía, y resulta un propósito difícil en otras comunidades con muy escasos hablantes. Pero debemos entender a las políticas como horizontes para guiar la elaboración de metas específicas para comunidades particulares.

[10] No deja de llamar la atención que en 1990, entre la población que declaró hablar alguna lengua indígena, el porcentaje de bilingües era de 87%. Se carece de una explicación satisfactoria a esta cifra. Aunque algo influye el hecho de que en 2010, para la categoría "habla lengua indígena" se cuenta a la población de 3 años o más, en tanto que en los censos y conteos anteriores se registraba sólo a la población de cinco años o más para esta variable.

El objetivo principal en el espacio de la nación es la integración cultural y lingüística de las identidades étnicas. Es el espacio propio de la política de las identidades. Como se ha señalado, existen diversos proyectos etnopolíticos que implican políticas lingüísticas distintas y por tanto distintos enfoques acerca de la enseñanza de lenguas indígenas. Sugerir políticas supone tomar partido por alguno de esos proyectos. Quizá la posición más cómoda, y aparentemente más legítima, sea la de dejar que alguno de los proyectos indígenas logre la hegemonía, y apoyarlo. Sin embargo, como ciudadanos tenemos también derecho a tomar posiciones acerca de la sociedad en la que deseamos vivir. De acuerdo con esta última consideración, habría que fomentar políticas que valoren a los pueblos indígenas como sujetos de derecho, y por tanto, reconocer el derecho de las comunidades (no sólo de los hablantes) a utilizar sus lenguas en las instancias públicas y privadas. Desde esta perspectiva, la enseñanza de lenguas en las escuelas sería mucho más que una actividad escolar y más que un recurso didáctico para mejorar el aprendizaje; sería el instrumento para *desarrollar el lenguaje* de los hablantes indígenas. Es decir, el medio para mejorar la capacidad de interacción en prácticas comunicativas pertinentes (desarrollo de funciones comunicativas), al tiempo que el recurso para estimular la adecuación de las lenguas mismas para ser el vehículo de esas prácticas (cultivo de la lengua).

Al menos como tendencia, esta estrategia contribuiría a la consolidación y difusión de normas lingüísticas culturalmente aceptables para las distintas prácticas comunicativas en lengua indígena, y propiciaría la creación de las "comunidades de comunicación" necesarias para fortalecer las identidades étnicas supracomunitarias.

Por otra parte, las políticas lingüísticas deberían acompañar estrategias de desarrollo que incentiven su uso habitual en las esferas del trabajo y el comercio, no sólo en ámbitos estrictamente culturales y escolares. En gran parte la pérdida de vitalidad de las lenguas obedece a la disminución de sus funciones comunicativas. Factores subjetivos como actitudes y prestigio derivan de su funcionalidad. Las campañas para influir en la valoración subjetiva de los individuos tendrán un efecto limitado si las lenguas no logran mostrar su "utilidad".

Finalmente, en el espacio de la región pluricultural las políticas lingüísticas deberían impulsar el pluralismo lingüístico como política de Estado entre los países integrantes de la región. Esto es necesario para: 1) propiciar la cooperación y el desarrollo entre los Estados miembro, 2) fortalecer las instituciones democráticas nacionales y propiciar la estabilidad política y comercial, 3) promover la equidad social y jurídica entre los ciudadanos de los Estados de la región.

En relación con las lenguas indígenas, el pluralismo lingüístico también supone: 4) el reconocimiento del derecho de las comunidades lingüísticas a utilizar su idioma y no sólo el derecho de los individuos a expresarse en él. En este sentido, la aprobación de la enmienda Inhofe en el Senado norteamericano en 2006, que hace del inglés la lengua nacional y oficial de los Estados Unidos, constituye un severo retroceso para el pluralismo lingüístico. Si bien el conocimiento de la lengua nacional es un derecho esencial de las comunidades lingüísticas minoritarias, excluirlas de los asuntos oficiales no contribuye a su integración con equidad e identidad.

Las políticas de pluralismo lingüístico propician el multilingüismo de los individuos y de las instituciones. Esto requiere que las lenguas sean asequibles para todos. Actualmente, aprender una lengua indígena suele ser extremadamente oneroso. Pocas personas cuentan con las facilidades necesarias para radicar en una comunidad indígena el tiempo suficiente para aprenderla o practicarla. Si comparamos esto con lenguas de amplia circulación internacional que casi literalmente pueden ser adquiridas en el supermercado —en forma de productos multimedia para el autoaprendizaje— los idiomas indígenas son extremadamente costosos y, en esa medida, exóticos. Es necesario hacerlos más accesibles a todos.

Es preciso promover sistemas educativos nacionales con enfoque intercultural para toda la población. Sería conveniente promover la diversidad lingüística y el multilingüismo como un fenómeno natural y deseable, o lo que es lo mismo, se debe combatir el monolingüismo como una condición provinciana y limitante. Para que esto sea posible, quizá se deberían desmantelar los sistemas educativos paralelos y separados para las poblaciones indígenas. No es una tarea fácil. Los intereses creados (laborales o sindicales, por ejemplo) no son obstáculos fáciles de superar.

Por otra parte, la migración indígena está formando comunidades indígenas en muchas ciudades, con lo que se da lugar a situaciones nuevas, caracterizadas por la presencia de hablantes de varias lenguas indígenas en una misma aula. Necesitamos replantear los enfoques educativos para enfrentar esta nueva situación.

Por último, la región plurinacional constituye el espacio institucional que puede atender los derechos lingüísticos de las comunidades divididas por las fronteras nacionales. En este espacio es posible abordar políticas plurinacionales que protejan los derechos de las comunidades.

Referencias

Arizpe, L., Jelin, E., Rao, J. M., y Streeten, P. (2001). *Informe Mundial sobre la Cultura 2000-2001: diversidad cultural, conflicto y pluralismo* (pp. 24-42). Paris: UNESCO.

Barber, B. R. (1992). Jihad vs. McWorld. *The Atlantic, 269*, 53-63.

Bauman, R., y Briggs, Ch. (2000). Language Philosophy as Language Ideology: John Locke and Johann Gottfried Herder. En P. Kroskrity (Ed.), *Regimes of language* (pp. 139-204). Santa Fe y Oxford: School of American Research Press-James Curry.

Bengoa, J. (2000). *La emergencia indígena en América Latina*. México: FCE.

Blommaert, J. (2010). *The Sociolinguistics of Globalization*. Cambridge: Cambridge University Press.

Brisk, A. (2000). *From Tribal Village to Global Village: Indian Rights and International Relation in Latin America*. Stanford: Stanford University Press.

Cooper, Robert L. (1996). *Language Planning and Social Change*. Cambridge: Cambridge University Press.

Davis, S. H., Uquillas, J. E., y Eltz, M. A. (Eds.). (2004). *Lessons of Indigenous Development in Latin America. Sustainable Development Working Paper No. 20*. Washington, D. C.: The World Bank.

De la Vega, S. (2001). Índice de Desarrollo Social de los Pueblos Indígenas. México: INI/PNUD.

Díaz-Couder, E. (1990). Comunidades y dialectos. *Papeles de la Casa Chata, 5*, 29-39.

_______ (1998). Diversidad cultural y educación en Iberoamérica. *Revista Iberoamericana de Educación* (17), 11-30.

_______ Cárdenas, A., y Arellano, A. (2005). *Pluralismo lingüístico. Directrices generales para políticas institucionales*. México: UNESCO México.

Fernández, P., y Salas, G. (2001). *Comportamiento reproductivo de la población indígena*. México: CONAPO.

Florescano, E. (1997). *Etnia, Estado y Nación*. México: Aguilar.

Gigante, E. (2000). Reconocimiento y atención pedagógica de la diversidad sociocultural. Un recuento comparativo de políticas educativas. En *Inclusión y diversidad* (pp. 63-89). Oaxaca, México: Centro de Estudios y Desarrollo de las Lenguas Indígenas de Oaxaca (CEDELIO)/IEEPO.

Grenoble, L. A., y Whaley, L. J. (Eds.). (1998). *Endangered Languages: Current Issues and Future Prospects*. Cambridge: Cambridge University Press.

Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas. Honorable Congreso de la Unión. *Diario Oficial de la Federación.* (13 de marzo de 2003).

Llei de Política Lingüística. Ley 1/1998 (7 de enero de 1998).

Nettle, D. (1999). *Linguistc Diversity*. Oxford: Oxford University Press.

_______ y Romaine, S. (2000). *Vanishing voices. The extinction of the World's Languages.* Oxford: Oxford University Press.

Pérez de Cuéllar, J. (1997). *Nuestra diversidad creativa. Informe de la Comisión Mundial de Cultura y Desarrollo*. México: UNESCO-Correo de la UNESCO.

Pipitone, U. (2003). *Ciudades, naciones, regiones. Los espacios institucionales de la modernidad.* México: FCE.

Pool, J. (1987). Thinking About Linguistic Discrimination. *Language Problems and Language Planning, 11*, 3-21.

Ricento, T. (Ed.). (2006). *Language Policy. Theory and Method.* Oxford: Blackwell Publishing.

Roper, M., Frechione, J., y DeWalt, B. R. (1996). *Indigenous Peoples and Development in Latin America: A literature survey and recommendations.* Pittsburgh: University of Pittsburgh.

Smith S., y Thomas C. (1995). El estado actual de los estudios de las lenguas mixtecanas y zapotecanas. En D. Bartholomew, Y. Lastra y L. Manrique (Eds.), *Panorama de los estudios de las lenguas indígenas de México* (pp. 5-186). Quito: Abya-Yala.

Varese, S. (1992). *De la aldea a la transnacionalización: Los pueblos indios ante el tercer milenio.* Paper presented at the III Coloquio Paul Kirchoff, México D. F.

Vázquez S., G. (2010). *Fecundidad indígena.* México: Universidad Autónoma del Estado de México.

Wearne, P. (1996). *Return of the Indian: Conquest and revival in the Americas.* London: Cassell and Latin American Bureau.

World Bank. (2005). *Operational Policies 4.10.*

Hacia la decolonización del quehacer docente: elementos para la construcción de una nueva práctica educativa

Sonia Comboni Salinas[1]
José Manuel Juárez Núñez[2]

Introducción

Desde que se tiene memoria, la humanidad siempre tuvo como componente principal la diversidad, la presencia de lo diferente, la otredad, la alteridad. El "yo" frente a un "alter". En algunos momentos, era como un complemento de lo que nos faltaba, pero casi siempre como el "otro" intolerable, al que había que someter para hacerlo como nosotros o impedir que nos volviera como él. En ese contexto de heterogeneidad, intolerancia y conflicto se originó el sistema educativo vigente hasta nuestros días. Sucedió en momentos donde el predominio de una visión del mundo, la occidental, era considerada como la única vía posible para lograr el progreso, objetivo último de las jóvenes naciones.

Los planteamientos y las visiones derivadas del pensamiento contemporáneo occidental fueron la base sobre la cual se erigieron las naciones latinoamericanas, que dada su gran heterogeneidad usaron sus estructuras sociales, en especial el sistema educativo, para homogeneizar y asimilar a la población al único modelo considerado como válido: el de la modernidad occidental. De esta manera, los gobiernos pusieron en práctica políticas específicas en los campos educativo, cultural, económico y social, destinadas a *integrar* a las poblaciones indígenas a la cultura dominante.

En los sistemas educativos de las jóvenes naciones indoamericanas, en específico sus escuelas —en mayor o menor medida, de acuerdo con el tamaño de sus poblaciones indígenas—, se impuso la misión *civilizatoria* con el fin claro de asimilar a los indígenas y a los "otros", cualesquiera que éstos fueran, al concepto

[1] Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco.
[2] Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco.

genérico de "campesino". Posteriormente, de manera paulatina, los fueron incorporando al conjunto nacional con el encargo de desaparecer e ignorar las características culturales, étnicas y lingüísticas de los pueblos originarios.

La escuela incorporó las visiones dominantes mediante la construcción de un currículo único, organizado y gestionado desde el centro, que se asume —con independencia de las corrientes pedagógicas en boga y aceptadas oficialmente— como un instrumento civilizatorio, instructor y constructor de la unidad nacional; de esta sola visión "mestiza" del mundo, y por medio de la selección e incorporación de contenidos y métodos, se lograría la deseada asimilación. La escuela permitiría así homogeneizar a la población, con el fin de alcanzar los valores universales y las posibilidades de acceso al progreso como bien y patrimonio de todos.

La retórica y las tradiciones de la formación docente en México derivan de estas corrientes de construcción del conocimiento occidental, las cuales han sido incorporadas como políticas educativas que fundamentan tanto el diseño formativo como el sistema educativo mismo. Sin embargo, a la luz de la lucha que han emprendido los pueblos indígenas y la imposibilidad de seguir negando la diversidad cultural, lingüística y étnica en el país, se vislumbra como necesario e ineludible replantear los procesos pedagógicos de dicha diversidad en contextos sociales concretos; sobre todo, si se considera que el mundo cultural no se reduce tan sólo a un conjunto de contenidos ni a la visión burocrática miope de un ordenamiento administrativo del sistema educativo, pues los desafíos de una educación intercultural trasciende los marcos ortodoxos de la pedagogía y la razón burocrático-represiva.

Creemos, además, que esta hegemonía paradigmática de la educación atraviesa por una crisis, la cual se manifiesta sobre todo en la desvalorización del maestro y de la escuela.[3] Esto nos lleva invariablemente a revisar las tendencias que prevalecen en nuestro sistema educativo, porque la construcción de una educación intercultural y una pedagogía para la diversidad tiene que empezar por cancelar la instrumentación de programas educativos que sólo reproducen discursos hegemónicos descontextualizados por maestros encerrados en un círculo vicioso de desvalorización, racismo y persecución. En este contexto, surgen las siguientes preguntas: ¿cómo educar en una sociedad global que pareciera no tener ninguna identidad?, ¿qué noción de conocimiento se debe priorizar en la construcción de

[3] Como una confirmación del desinterés de nuestra sociedad por la educación, los recursos que a ella se le asignan resultan relativamente escasos en relación con lo que ocurre en el resto del mundo. *Esta escasez se manifiesta, entre otros aspectos, en el abandono al que sometemos a nuestros docentes víctimas de un acelerado desprestigio social* (las cursivas son para resaltar).

un discurso alternativo en educación? En consecuencia, ¿cómo transitar de un paradigma de educación de tradición eurocentrista a otro que recupere la diversidad cultural que caracteriza a nuestras sociedades indoamericanas? Estos cuestionamientos subyacen al desarrollo de este capítulo.

El panorama de la investigación educativa, así como el de los fundamentos desde donde se construían nuestros conocimientos y visiones del mundo, se han visto fuertemente cuestionados desde el último cuarto de siglo. La aparición de enfoques alternativos, los cambios originados a partir de nuevas perspectivas teóricas generadas en el posmodernismo y las posibilidades de comprensión que abren las teorías decoloniales nos llevan a reconstruir la realidad social y educativa. Todo esto irrumpe en el campo del conocimiento y lo educativo, asimismo repercute en una pluralidad o multiparadigmatismo de la investigación en educación. La influencia de ciertos campos como el de las ciencias culturales, la sociología de la reestructuración, la teoría crítica social, entre otros, ha permitido nuevos enfoques críticos, sobre todo en la deliberación, deconstrucción y reflexión que van mucho más allá de la acción con el profesorado y promueven posicionamientos en el análisis sobre la investigación, en colaboración con maestros y otros agentes educativos.

Pero es lógico y evidente que esta pluralidad también genere disputas, visiones diferentes, tendencias antagónicas y hasta conflictos. Se trata, básicamente, de un problema ontológico y epistemológico imbuido de ideología y planteado sobre el sentido y el valor (utilidad) de la investigación educativa y cómo ésta mejora el proceso de enseñanza-aprendizaje, la tarea del profesor o su formación.

En el contexto actual, elegir, decantarse, tomar una opción investigadora es una alternativa ideológica que supone un posicionamiento frente al mundo, de cara a los otros; por lo tanto, supone moverse en un terreno pantanoso y resbaladizo. Sin embargo, es necesario hacerlo, pues no existe el eclecticismo en el campo educativo, aunque algunos lo pretenden al inventar zonas de sombras y hablar de nuevos paradigmas, visiones integrales u otras especulaciones, cuando muchas veces no son más que aspectos nuevos que nos aporta el contexto social y que repercuten en las formas de pensar, actuar y, por ende, de investigar.

Desde nuestro punto de vista, una de las tareas de todo investigador (y educador) es elegir el camino que piensa lo llevará al terreno de las nuevas ideas, los nuevos procesos; algo más allá de lo que está bajo sus pies. La diferencia entre una opción y otra está en la forma de concebir la realidad social y educativa, la validez del conocimiento, la visión de su entorno y sus necesidades frente a su realidad, lo que se pretende con la investigación y el papel de los sujetos intervinientes.

Tradiciones en la formación de profesores

Desde la perspectiva antes señalada, y una vez asentado que los diversos sectores de la sociedad expresan orientaciones y significados cognoscitivos distintos, el conocimiento se redefine a partir de la idea de que se organiza desde los contextos sociales donde se produce, así también sucede con los valores de las personas que viven en esos contextos; de esta manera, el carácter del conocimiento es contextual y personalizado, y el aprendizaje, un fenómeno social. En tal planteamiento, es necesario reposicionar las visiones de la formación docente, pues es necesario que ésta se construya en una tradición distinta que involucre tanto la reproducción como la producción de conocimiento vinculado a los distintos contextos de prácticas donde habrán de desempeñarse los futuros profesores; para ello, debemos enfocarnos de entrada en lo que ha sido y es la formación de profesores.

Un "diseño" no surge desde una perspectiva neutra y objetiva sino que necesariamente responde a una tradición, entendida como un "espacio de posibilidades que nos permite comprender y orientar nuestras acciones de una manera particular" (Sepúlveda, 1991, p. 34). Una tradición no se configura tanto por un tipo particular de conocimiento como por un modo de "comprender" ese conocimiento. De esta manera, la propuesta que aquí se presenta también tiene ese carácter y representa una forma de comprender el conocimiento en un área determinada de saberes que son relevantes para la formación de profesores.

En esta perspectiva es necesario conocer, aunque brevemente, las tradiciones más importantes en la formación de profesores.[4]

a. El profesor como "culturizador". Quizá ésta sea la tradición más antigua. Se relacionaba con el desarrollo normalista, centrado de manera fundamental en el acrecentamiento del capital cultural de las personas que accedían a ella con el propósito de funcionar como agentes "aculturizadores" de los grupos que comenzaban a incorporarse al sistema educacional, principalmente en el nivel primario. El Estado ve aquí la educación como una empresa civilizadora orientada a moldear una masa "culturizada". La formación del profesor en esta tradición es sobre todo general, con énfasis en la moralización y la constitución del "profesor normalista" como imagen ejemplar, del que se espera un desempeño, de hecho, "civilizado".

[4] Las "tradiciones" que identificamos aquí están referidas a los tres tipos de formación e identidad profesional que distinguen Cox y Gysling (1990).

b. El profesor como “técnico”. Es una tradición que comenzó a constituirse en nuestro medio con la difusión de la “pedagogía progresiva” (Dewey y Kilpatrick, 1971) en la década de los cuarenta y que se extendió hasta la tecnología educativa y los diseños instruccionales en los años sesenta y setenta. El foco de la formación dentro de esta tradición está dado por los estudios metodológicos y didácticos que posteriormente llevaron a la especialización conductista en las “ciencias de la educación”.

   La opción instrumental o técnica de la educación, supone una concepción y organización del conocimiento muy parecida a la que se formula en términos llanos en el sentido común; nuestra mente representa las cosas del mundo objetivo y las ordena de las simples a las complejas.

   Desde el punto de vista técnico, la acción educativa —y, por lo tanto, el diseño curricular— están orientados por el interés del control sobre los procesos y el medio educativo, de modo que el producto de tal acción se ajuste a los objetivos preestablecidos. Los propugnadores de este enfoque sostienen que lo único indispensable y necesario para construir el currículo es la especificación de los objetivos; cuando esto se ha hecho, los contenidos quedan establecidos.

   En la lógica, al conocimiento que se reproduce en el proceso formativo se le supone una aplicabilidad casi directa a los requerimientos del desempeño profesional, puesto que a este último también se le concibe como un proceso fundamentalmente instructivo, mediante el cual los futuros profesores van a inculcar saberes especializados a sus eventuales alumnos. De este modo, el conocimiento adquiere durante la formación un valor digamos “proporcional”; es decir, un conocimiento que no es teórico ni práctico, sino que tan sólo constituye el contenido del discurso pedagógico que lo reproduce y que regula su control. Este conocimiento está más próximo al sentido común que al saber científico y, en su incapacidad de ser teórico, reduce el saber a una serie de proposiciones descontextualizadas y ordenadas en una secuencia más o menos lógica, que se enuncian en términos de contenidos. Desde una perspectiva epistemológica, estos contenidos aparecen claramente desconectados de la realidad tanto en la dimensión teórica como en la práctica.

c. El profesor como “especialista”. Esta tradición, cronológicamente anterior a la precedente, está ligada desde su inicio a la formación de los profesores secundarios dentro de las universidades (o institutos pedagógicos). Su foco se centra en la disciplina y, de algún modo, continúa relacionado con la producción de

conocimiento en las respectivas áreas formativas. La tendencia en esta tradición es desplazar la formación pedagógica por la disciplinaria, al reducirse la primera a la aplicación instructiva de un conocimiento especializado.

Asimismo, desde el proceso de aprendizaje —como corolario del anterior y como su necesaria contraparte—, Pozo, Scheuer, Mateos y Pérez (2006) plantean a partir de sus estudios la prevalencia de tres teorías de dominio o teorías implícitas sobre el aprendizaje. Éstas son el resultado de la conjunción de los supuestos epistemológicos, ontológicos y conceptuales acerca de las nociones de conocimiento y aprendizaje que adopta el profesor: la *teoría directa*, la *teoría interpretativa* y la *teoría constructiva*. Al mismo tiempo, los autores esbozan la existencia de una cuarta categoría a la que denominan *visión* o *teoría posmoderna*.

- La *teoría directa* está sustentada en el principio epistemológico de que el conocimiento es una copia de la realidad. Ésta, por ser independiente del alumno, debe ser aprendida como verdad irrefutable y suma información a la que él ya posee. Subsume el supuesto ontológico de que el aprendizaje es un hecho y no un proceso, un resultado directo del contacto irreflexivo y acrítico del educando con los objetos de aprendizaje, que no considera los procesos mentales implicados en el acto de aprender. Desde tal postura subyace el supuesto conceptual de que el aprendizaje es una acción aislada, pues al no considerar ni las condiciones ni los procesos en que ocurre, es un acto que depende de factores personales, como edad, salud, responsabilidad, motivación intrínseca y situación socioeconómica.

  Algunos preceptos de las teorías asociacionistas del aprendizaje permean esta perspectiva: un proceso de asociación de estímulos externos y respuestas o conductas manifiestas. El aprendiz es un sujeto que recibe, acumula y reproduce información, y la función del profesor es diseñar estímulos y refuerzos que provoquen las conductas deseadas (Pérez Gómez, 2008a); esto es, reproducir los objetos de la realidad elegidos por el currículo.
- La *teoría interpretativa* comparte con la anterior el principio epistemológico de que el "buen conocimiento" debe ser un reflejo de la realidad (Pozo, Scheuer, Mateos y Pérez, 2009; p. 124). Pero asume que el aprendizaje es un proceso en el que intervienen la etapa de desarrollo cognitivo, las capacidades cognitivas y cognoscitivas del aprendiz, su motivación y nivel de atención; factores de los que dependen los productos resultantes. Su elemento nuclear conceptual sostiene que las condiciones ejercen una acción evidente sobre qué y cómo hace el

alumno para aprender, a la par que influyen directamente en los resultados del aprendizaje; pero también que éstos enriquecen los esquemas de conocimiento y pensamiento de los educandos, a la vez que sus procesos mediadores para aprender. Así, esta teoría implícita contempla la relación entre las condiciones, los procesos y los resultados del aprendizaje, aunque en una correspondencia unidireccional y acumulativa.

La teoría interpretativa considera al aprendiz como un sujeto activo, pues aprende sobre la base de sus saberes previos y procesos mentales; pero aunque éstos son potenciales productores de significado y de sentido, sólo son instrumentos para entender los objetos de la realidad que "reclama la correspondencia con los datos expuestos" (Vélez, 2008, p. 310). Y el docente tiene la misión de crear escenarios que favorezcan la apropiación del conocimiento considerado como correcto, que es lo más cercano posible a las explicaciones de la realidad preconcebidas por el currículo. El estudiante aprende lo que puede y quiere.

Podríamos pensar que esta teoría arroga algunos supuestos de las teorías mediacionales sobre el aprendizaje, al cual admite como un proceso social que conlleva un condicionamiento por observación e imitación de conductas por la mediación de las estructuras de conocimiento y pensamiento del alumno para construir nuevo conocimiento (Pérez Gómez, 2008a).

Aunque la teoría interpretativa considera las variables internas del estudiante, no consigue apreciar la importancia de los procesos subjetivos y sociales de construcción del conocimiento. Variables que comprende y atiende el siguiente enfoque.

- De acuerdo con Pozo, Scheuer, Mateos y Pérez (2009, p. 126), la *teoría constructiva* se sustenta en el principio epistemológico de que el conocimiento no es una copia de la realidad, sino el producto del despliegue de procesos subjetivos de construcción y reconstrucción contextualizados de los objetos de conocimiento (contenidos curriculares). El conocimiento entonces es relativo, porque cada aprendiz puede llegar por caminos diferentes y generar significados y aprendizajes alternativos y personales. Su foco de atención son los procesos por los cuales el sujeto construye los objetos de aprendizaje. Desde esta posición, el conocimiento es el resultado de un proceso de construcción y reorganización de las propias representaciones, que provoca su transformación y la del sujeto, por lo que el buen aprendizaje implica conocer el estatus cognitivo y cognoscitivo de dicho sujeto, sus intereses y motivaciones, de acuerdo con las condiciones contextuales que promueven este proceso.

Si bien pudiera pensarse que esta concepción es de naturaleza meramente cognitiva, las condiciones de adquisición de conocimiento que el docente debe considerar le confieren al aprendizaje visos de ser un proceso social de compartición y negociación de saberes entre el profesor y sus estudiantes.

Desde esta representación, el aprendizaje es un sistema dinámico y autorregulado, en el que se establecen relaciones multidireccionales entre sus elementos constitutivos: las condiciones, los procesos y los resultados. Esto nos conduce a concebirlo como un sistema de aprehensión de la realidad que crece de manera paulatina y en una espiral dialéctica que provoca la interlocución y el desarrollo de estos tres componentes, así como el crecimiento del sujeto como *ser* individual y social.

Para la teoría constructiva, el estudiante participa directamente en la construcción de su conocimiento. El profesor, al verse obligado a conocer el estatus cognitivo y cognoscitivo de sus aprendices, tiene la función fundamental de crear ambientes y escenarios que reúnan los tres principios organizadores de su representación sobre el aprendizaje, con la finalidad de producir en el estudiante cambios conceptuales que promuevan la transformación de sus representaciones acerca de la realidad.

Si miramos esta propuesta desde la lente de las teorías del aprendizaje, podemos apreciar que es un sistema representacional de mayor complejidad, donde se conjugan los preceptos de diversas teorías mediacionales: el aprendizaje es un proceso en el que intervienen variables internas —del sujeto que aprende— y variables externas —condiciones del medio—. Aprender significa comprender y transformar significados (Pérez Gómez, 2008a).

- Por último, el *enfoque posmoderno* asume que el conocimiento es una construcción netamente subjetiva. El aprendizaje es un proceso de construcción y reconstrucción de las propias estructuras cognoscitivas, de las formas de "aprehender" los objetos de la realidad. Los desarrollos cognoscitivos son los resultados de aprendizaje, no la aprehensión de objetos de estudio extraídos de la realidad. El énfasis está puesto en el desarrollo de habilidades del pensamiento para aprender.

Es posible percibir que las teorías implícitas sobre el aprendizaje derivan en la forma en que el profesor se representa la enseñanza, y "son un componente relevante en la configuración de sus propias prácticas de enseñanza" (De la Cruz, Pozo, Huarte y Scheuer, 2009, p. 361).

En términos generales, desde estas perspectivas subyacen dos orientaciones básicas de la noción de enseñanza: *la enseñanza centrada en el profesor*

—como actor principal en el proceso de enseñanza— y en *los contenidos del currículo oficial*; y *la enseñanza centrada en las cualidades y condiciones propias del estudiante* —como actor principal en el proceso de enseñanza— así como en *la promoción y desarrollo del proceso de aprendizaje* (Light y Calkins, 2008; Kember, 1997, citado en Pérez-Echeverría; Mateos, Scheuer y Martín, 2009).

Por supuesto, no es la idea agotar aquí las tradiciones que están asociadas en nuestro medio con la formación de profesores ni tampoco las de aprendizaje, sino ilustrar que nuestras conversaciones con respecto a la formación están inevitablemente referidas, con mayor o menor énfasis, a las experiencias que hayamos tenido en estas tradiciones, las cuales se constituyen en las "historias" que legitiman y validan los significados de nuestras comprensiones y los conflictos argumentativos mediante los cuales éstas se expresan.

El currículo de la formación docente más allá de sus estructuras aparentes

Puestas las cosas de este modo, parece conveniente examinar la cuestión de los currículos de formación más allá de su estructura aparente; sobre todo, si van a afectar el desarrollo de los profesores, cuya práctica tiene características muy particulares que no pueden ser abordadas sólo desde una perspectiva instrumental o técnica. En este punto, surge de un modo ineludible el tema de la educación que queremos y cómo esta concepción moral va a operar por medio de los profesores que se formarán con determinados currículos. La diversidad de éstos, así como sus enfoques, depende de las personas e instituciones que se involucran en su desarrollo.

Como se ha discutido en los puntos anteriores, el concepto de formación que opera en nuestras instituciones educativas se relaciona estrechamente con el de la racionalidad técnica; la *formación*, entendida en "un sentido técnico dependiente de la idea de algo que opera desde fuera" (Dewey, 1971, p. 80). Así, en particular dentro del área educacional, las situaciones que configuran las prácticas cotidianas de los profesores se hacen cada vez más diversas y difíciles de definir, en la medida que aumenta la multiplicidad cultural y social de los educandos. La idea de que es posible educar sobre la base de métodos estructurados a individuos cuyas representaciones cognoscitivas y desempeños sociales son muy diferentes comienza a ser cuestionada con seriedad. La profesión docente es una práctica que supone dimensiones diversas: una tradición colectiva vinculada a hábitos de

prácticas educativas; pertenencia a una institución y a la organización política del sistema escolar; concepciones y estilos de relaciones con la comunidad externa a las escuelas; concepciones y orientaciones culturales con respecto a los alumnos, sus comunidades y al carácter del servicio educativo que prestan; concepciones y orientaciones culturales vinculadas al conocimiento y opciones sobre la forma de reproducirlo y recrearlo.

Para Aristóteles, el conocimiento práctico, ligado a la comprensión de los asuntos humanos y sociales, es una forma de razonamiento en el que las personas no pueden guiarse recurriendo únicamente a reglas técnicas. A diferencia del razonamiento técnico, el práctico no es instrumental ni se limita a considerar la eficacia y la eficiencia para el logro de fines, pues está orientado a la comprensión, como lo afirma Habermas (1986); es decir, trata la acción en un sentido global, no sólo —como proceden las ciencias empírico-analíticas de la conducta— estudiar y dividir la acción en unidades susceptibles de experimentar y manipular. “El saber relacionado con la comprensión no puede juzgarse según el éxito de las operaciones que surgen como consecuencias de ese saber. Ha de juzgarse, en cambio, según el significado interpretado ayude o no al proceso de elaboración de juicios respecto a cómo actuar de manera racional y moral” (Grundy, 1991, p. 31).

Desde esta perspectiva, el conocimiento práctico se consigue en la medida que se puede comprender el significado de las acciones en las que están involucrados los individuos y, a su vez, producir interacciones que permitan consensuar esas mismas acciones.

En este sentido, el propósito de una acción educativa no es sólo lograr que los alumnos internalicen cierta información, sino que también comprendan cuáles acciones son correctas de llevar a cabo en determinados contextos sociales y de acuerdo con necesidades específicas de aprendizaje. Tal como señala Stenhouse (1991), un modelo de currículo orientado a “la comprensión de situaciones sociales y actos humanos” depende fundamentalmente “del juicio del profesor, más que de su dirección” (p. 142). De esto resulta una perspectiva de la formación docente basada en la unidad de la teoría y la práctica, la comprensión del papel social e ideológico de la escolarización y la necesidad de un marco normativo que enfatice valores sociales y morales, junto con un conocimiento que haga posible formas pedagógicas que desarrollen aprendizajes más equitativos, a partir de los cuales los individuos puedan ejercer una participación apropiada en una sociedad democrática.

La práctica educativa. El *habitus docente* en acción

Pozo, Scheuer, Mateos y Pérez (2009) aseguran que la verdadera evolución de la práctica docente implica la modificación profunda de los principios epistemológicos, ontológicos y conceptuales que conforman el núcleo central subyacente a las concepciones del docente acerca del aprendizaje y la enseñanza. Afirman también que este cambio representacional sólo ocurre si el profesor repiensa y logra desarraigar o abandonar sus concepciones históricamente construidas —en el transcurso de su educación básica y profesional— acerca de cómo aprendió, y sobre esta base, sus supuestos acerca de cómo y qué aprenden sus estudiantes, así como las formas en que debe enseñarles los contenidos curriculares. Esto sólo sucederá cuando asuma que es más importante que sus alumnos aprendan y no que estudien, que sepan construir conocimientos y no reproducir los que otros elaboraron, que su acción docente debe orientarse a formar individuos o grupos particulares y no educar a la generalidad, que es necesario reconocer la existencia de concepciones más complejas que explican más y de mejor manera cómo, cuándo y por qué aprenden sus estudiantes.

Hasta aquí hemos desarrollado interpretaciones que, desde las perspectivas sociológica y psicosocial, nos brindan una explicación de cómo las personas construimos conocimiento de sentido común al conjugar nuestros propios procesos de pensamiento y las informaciones que históricamente nos proporcionan los campos sociales en los que interactuamos. Estos saberes son, entonces, construcciones subjetivas y sociales que se organizan como sistemas de disposiciones o esquemas de percepción para ver, comprender y construir la realidad, además de ser *estructuras estructuradas* y *estructurantes* que orientan la percepción del mundo y la forma de actuar en él. En otras palabras, conforman lo que Bourdieu denomina el *habitus*, el cual encarna —como lo expresan, desde su posición, el mismo Bourdieu y otros— la relación intrínseca entre pensamiento y acción; condición que subyace a nuestra existencia y supervivencia armónica en el mundo real.

No obstante, aunque las estructuras más internas del *habitus* tienen un alto grado de estabilidad, sus estructuras secundarias se encuentran expuestas al medio social y, por lo tanto, a la influencia de su desarrollo, lo que las hace más flexibles y susceptibles de cambio. Un cambio que, en condiciones de persistencia, pudiera provocar la agregación o eliminación de algunos elementos constitutivos de los principios fundamentales que subyacen a los sistemas representacionales más internos y suscitar la reorganización del *habitus*. Esto definiría una dinámica implícita.

Llegados a este lugar, se hace necesario un desarrollo hermenéutico del constructo *práctica educativa,* que desde nuestro punto de vista revela la relación íntima entre el pensamiento docente, el conocimiento del contenido de la enseñanza —de acuerdo con Lee Shulman (1997)— o *habitus docente* —desde la perspectiva de Pierre Bourdieu— y el ejercicio de la acción en la docencia.

Asumimos que la práctica educativa del profesor es un sistema muy complejo que involucra conocimientos, experiencias e ideas en su quehacer y todo lo que ello implica, desde su medio social y cultural: sus construcciones sociales y del conocimiento, sus expectativas y las de sus estudiantes, así como el medio social y cultural de éstos. Sin embargo, si reflexionamos a profundidad sobre dicha práctica, nos daremos cuenta de que su estudio requiere un abordaje multidisciplinario que ayude a construir nuevas visiones de lo educativo o pedagógico para contextos diversos y altamente heterogéneos.

Si bien en estas líneas podemos encontrar nuevas formas de analizar la construcción del conocimiento desde otros lugares o espacios, nos queda por comprender cómo se construye la práctica que involucra nuestro saber hacer y nuestro desempeño cotidiano en todos los ámbitos de acción, para repensarla en el contexto de cambio y realización permanente, de emancipación y apertura hacia nuevas formas de hacer y estar en el mundo.

Las prácticas como una forma de re-hacer en nuestro espacio-territorio-mundo

El sentido común dominante que se ha construido en nuestras experiencias sociales cotidianas nos dice que nuestras prácticas (Bourdieu, 1992, 1987, 1980 y Varela, 1990), o lo que hacemos en nuestros dominios de acción, son la ejecución de un saber experto. En la tradición, como ya hemos dicho, las prácticas se explican como la aplicación de un conocimiento sistemático y codificado de manera fundamental en textos escritos enfocados a la resolución de problemas que se presentan en nuestros desempeños. Las prácticas tienden a verse como conjuntos de dilemas que hay que resolver, pues comúnmente la idea que tenemos de las cosas no corresponde a como éstas se presentan en el flujo de la cotidianidad. Así, por ejemplo, la idea que tenemos acerca de cómo aprenden nuestros alumnos no corresponde con el comportamiento que éstos muestran; en consecuencia, sus conductas son consideradas como problemas. En esta perspectiva, se aplica una teoría —que se supone es una representación atinada, ordenada y sistemática del mundo objetivo— a situaciones bien acotadas y estructuradas mediante reglas y

procedimientos, las cuales en cierta medida están predefinidas por la misma teoría. Ésta funciona como una copia de la realidad, a partir de la cual podríamos prever los alcances que tendrían determinadas acciones. De este modo, el saber experto define no sólo lo que tenemos que hacer, sino las situaciones que deben ocurrir para aplicar el conocimiento.

Mediante un sencillo ejercicio reflexivo podemos ver en el desempeño pedagógico cómo opera este modo de entender las prácticas. Como lo hemos señalado, por lo general aceptamos que el conocimiento es un repertorio de contenidos más bien externo a nosotros, compuesto de una serie de representaciones de una realidad objetiva; esto, con respecto a los distintos campos del saber humano que funcionan como "asignaturas" en el contexto escolar. En esta concepción, enseñar consiste en transmitir los contenidos de manera instruccional, mediante enunciados lingüísticos a un receptor (casi siempre pasivo) que aprende cuando se supone es capaz de representarse estos contenidos del mismo modo que quien los transmitió. En estas condiciones, las "situaciones" pedagógicas tienen el carácter de una relación instructiva socialmente asimétrica entre el emisor y el receptor, la cual ocurre en un espacio y un tiempo muy regulados. La relación se ejerce de manera fundamental mediante el control del comportamiento y de las respuestas de los alumnos, que deben corresponder a las representaciones transmitidas instructivamente por el profesor en situaciones bien estructuradas.

El ámbito configurado por nuestras disposiciones sociales, nuestros modos de comprender, nuestras prácticas y las orientaciones cognoscitivas que fluyen de ellas y que, a su vez, construyen las estructuras que nos organizan, es conocido como *habitus* en la obra de Bourdieu. Ese constructo teórico da cuenta de una realidad no obvia, "plegada" en nuestras prácticas, que no podemos hacer explícita a pesar de vivir en ella; es decir, está encarnada en nuestra historia. Podríamos decir que es un "contexto autoincluido", en el sentido de que es un espacio social donde actuamos, pero que genera las orientaciones para constituirse por medio de esas acciones. Es posible entender este espacio como si estuviera estratificado en una serie de niveles sucesivos de "operadores" cognoscitivos, donde los más profundos son más persistentes y los superficiales, más susceptibles a las transformaciones.

Así, por ejemplo, operamos en el supuesto de una realidad que se compone de dimensiones "in-corporadas" a nuestro actuar en el mundo, a la cual difícilmente podríamos someter a cuestionamiento. Del mismo modo, los patrones gramaticales de nuestra lengua no son susceptibles de entredicho, pues aunque existen variantes regionales del español o incluso más de las lenguas vernáculas, las

estructuras idiomáticas básicas continúan siendo las mismas. Las disposiciones que surgen de nuestras ubicaciones sociales particulares y del capital cultural que poseemos también nos orientan a actuar de un modo que nos resulta difícil de modificar. Aun cuando todos los operadores cognoscitivos pueden cambiarse o modificarse, en la medida que el agente evalúa la situación o circunstancia que los hace aconsejables, existen algunos más persistentes que otros.

El *habitus*, ese ámbito social donde realizamos nuestras prácticas, está conformado entonces no por escenarios materiales, sino por las ideas que tenemos en la mente acerca de esos escenarios. A su vez, dichos escenarios ratifican nuestras ideas acerca de los mismos y se genera así una operación cognoscitiva cerrada, donde se especifican y se fijan entre sí. Para explicar lo que estamos diciendo, se nos viene a la mente la imagen de un cuento de Jorge Luis Borges, en que el sabio árabe Averroes intentaba traducir a Aristóteles, pero sólo entendía el significado de las palabras griegas *tragedia y comedia* en los términos de la tradición de su cultura islámica.

Esta característica hace que el *habitus* sea relativamente impermeable a los "estímulos" externos, como todo sistema que posee clausura operacional. Un sistema cerrado, entonces, tiende a ser "autónomo". La clausura e identidad del sistema están tan imbricadas que éste subordina toda transformación a las proposiciones que mantienen su identidad. En estas condiciones, la autonomía del sistema implica también una suerte de "ceguera", pues un agente no puede salir de él para aprehender simultáneamente sus límites y su entorno; de este modo, tiende a ver el mundo en función de los márgenes de su *habitus*.

Por esas razones, un grupo que comparte un *habitus* de prácticas no puede plantearse el aprendizaje para el cambio como la mera transferencia de información y conocimiento desde una fuente experta externa, sino como la movilización del grupo para generar un espacio de conversaciones y lograr acuerdos, sobre cuya base se construya el saber necesario para comprender las limitaciones del *habitus* y las acciones precisas para transformarlo. Esto implica una noción de aprendizaje distinta a la que regularmente entendemos como tal y que, en este caso, se relaciona con lo que un grupo es capaz de construir por consenso.

Como todos sabemos, nuestras prácticas escolares habituales —tal como las vivimos como estudiantes, en nuestros desempeños profesionales y, en general, en nuestra cultura— se presentan dentro de una estructura social que se caracteriza, en general, por relaciones muy asimétricas entre el que enseña y el que aprende. En éstas, los actores interactúan por medio de instrucciones, gracias a las cuales

se “transmiten” contenidos desde un emisor que posee el conocimiento hasta un receptor pasivo que no lo tiene. Este esquema de relaciones está reforzado por concepciones con una raigambre muy profunda en nuestra cultura.

Desde los tiempos de Platón, el conocimiento se ha concebido como una entidad separada de las personas; como un modelo (teoría) que organiza nuestras mentes para representarse el mundo externo. Por así decirlo, las teorías son una especie de moldes o cajones que imitan la realidad y sirven para contener los diversos aspectos que se manifiestan en ella. Para cada uno de éstos, hay un cajón que guarda las representaciones que nos llegan a través de los sentidos.

La idea es entender la realidad separada del mundo, mediante el descubrimiento de los principios que subyacen a la percepción de fenómenos. Casi todos intentamos conocer, al incorporar apartados de información abstractos y separados de su contexto, atributos, factores, variables, etcétera, y relacionarlos por medio de generalizaciones. En nuestra cultura, sobre todo en los segmentos sociales más escolarizados, es normal y obvio entender el conocimiento de esta forma. Nos explicamos los comportamientos sociales y los fenómenos naturales a partir de ciertos aspectos discretos de la realidad, que luego generalizamos. Por ejemplo, con base en el comportamiento individual de una persona, hacemos generalizaciones para explicarnos la conducta de un grupo de sujetos que comparten ciertas características.

De este modo, la estructura social de nuestras prácticas, por un lado, y nuestra concepción del conocimiento, por otro, han “in-corporado”[5] en nosotros una forma de concebir el aprendizaje. Así, nos parece (y surge por naturaleza en nuestro modo de actuar) que el aprendizaje se reduce a un proceso mediante el cual un emisor, situado en una posición social subordinada, transmite sus representaciones de la realidad por medio de instrucciones a un receptor pasivo, subordinado socialmente en esa situación, quien debe incorporar las representaciones en las mismas condiciones que el emisor. Los contenidos que se traspasan son abstractos, independientes del emisor y del receptor (objetivos), tienen validez universal

[5] Hablamos aquí de una concepción “in-corporada” porque, desde la perspectiva que adoptamos, nuestra forma de concebir la realidad traspasa nuestro cuerpo y es parte de él; no es sólo un contenido de conocimiento, pues le da forma a nuestro modo de estar en el mundo. Así, nuestra forma de pararnos y ubicarnos en el espacio social, nuestro modo de hablar, la presentación de nuestra persona ante los demás, etcétera, manifiesta la comprensión que tenemos de la realidad que vivimos. En esta visión, el conocimiento que tenemos del aprendizaje y del propio conocimiento con el que actuamos en nuestras prácticas es un modo de vivir la realidad en la que estamos.

que no está sujeta a discusión y se acumulan en la medida que se incorporan. El aprendizaje, en esta concepción y práctica, configura una situación donde se ejerce "violencia simbólica" sobre el aprendiz.[6]

Para efectos de las prácticas, "estamos en el mundo" en todos los aspectos esenciales de nuestra existencia. Esto no es, en esencia, una relación cognoscitiva entre sujeto y objeto; más bien, estar en el mundo (o en nuestras prácticas) es un modo de existir que permite que haya cognición.[7] Nuestras prácticas ofrecen la posibilidad de abrir el mundo en el que nos encontramos a partir de la comprensión que desarrollamos en ellas. Esta comprensión, que involucra no sólo actividades intelectuales, permite una relación interpretativa de los significados que configuran la realidad en que vivimos. La comprensión es una estructura básica de nuestra experiencia de vida (Dreyfus, 1992).

Sobre la noción de práctica educativa

En el análisis de diversas propuestas teóricas significativas y representativas para comprender el complicado proceso de la formación docente, los conceptos de *práctica docente* y *práctica educativa* son vitales y permiten entender mejor la complejidad del mismo. A pesar de ello, varios autores tratan de modo indistinto ambos conceptos en muchos casos. No obstante, creemos importante hacer las precisiones necesarias para diferenciarlos y reconstruir sus sentidos, de manera que se pueda trabajar a cabalidad el concepto de la práctica educativa que nos interesa y esclarecer las dimensiones que la conforman.

Para Calletano De Lella (1999), la *práctica docente* es "la acción que se desarrolla en el aula y, dentro de ella, con especial referencia al proceso de enseñar" (p. 25). Aparte, García-Cabrero y otros (2008), coinciden con esta apreciación al concebirla como "el conjunto de situaciones dentro del aula, que configuran el quehacer del profesor y de los alumnos, en función de determinados objetivos de formación" (p. 4). Asimismo, Arbesú (2008) concuerda con ellos cuando la describe como "la interacción que se da entre el profesor y los estudiantes en el contexto del aula" (p. 105).

[6] Para Bourdieu y Passeron, toda relación social asimétrica comporta una "violencia simbólica" a través de la cual se ejerce una dominación, en este caso, sobre el que recibe la información. "Toda acción pedagógica es, objetivamente, violencia simbólica en tanto que es la imposición de una arbitrariedad cultural mediante un poder arbitrario" (Bourdieu y Passeron, 1995, p. 5).

[7] Ésta es una cuestión muy importante porque refuerza la postura de que no puede pensarse una acción de formación docente desde la perspectiva de la transmisión instructiva de información.

Desde esta posición, la práctica docente es una acción circunscrita al contexto del aula, que implica la ejecución de lo que el profesor pensó consumar en el curso y el contexto de cada sesión de clase. Este tipo de práctica abarca entonces todos los escenarios, procesos y relaciones que se suscitan en el aula, en función de determinados objetivos que inciden de manera directa en el aprendizaje de los alumnos. Este planteamiento, como mostraremos más adelante, se denomina *intervención didáctica* o *pedagógica* y se ubica como una dimensión de una entidad conceptual más compleja, la práctica educativa.

La *práctica educativa* puede explicarse desde dos perspectivas, que si bien convergen para exponer el mismo contenido, difieren en la extensión de los aspectos que abarcan. Una de ellas concibe la práctica como una matriz de interacciones entre el conocimiento del contenido y la planeación de la enseñanza, la intervención didáctica y la evaluación de los aprendizajes logrados por los estudiantes como producto de las acciones del profesor. En otras palabras, contempla de manera fundamental las situaciones e interacciones entre los procesos de pensamiento y la acción del docente y los alumnos. La segunda perspectiva visualiza la práctica desde un modo más holístico, pues incluye la citada matriz de interacciones, así como las fuerzas institucionales que las gobiernan e influyen en el desempeño del profesor y el aprendizaje y rendimiento del estudiante.

Empezaremos por las miradas que nos acercan al significado de ambos conceptos. Primero, se concibe la práctica educativa como un conjunto de acciones docentes que abarca la planeación de la clase, la actuación en el aula y el impacto de estas acciones en el desempeño de los estudiantes después de la intervención pedagógica. En esta perspectiva coinciden Benilde García-Cabrero y Susana Espíndola, aunque, para ellas, estas acciones toman como punto de partida el pensamiento pedagógico del docente: “[...] comprende lo que ocurre antes, durante y después de la actividad áulica e integra desde el pensamiento didáctico (creencias y conocimiento del profesor), la interacción del profesor y alumnos en y con el contexto áulico e institucional, hasta el impacto de estas interacciones sobre el aprendizaje actual y el desempeño posterior de los estudiantes” (García-Cabrero y Espíndola, 2004, p. 257).

En concordancia, Colomina, Onrubia y Rochera (2010) sostienen que la práctica educativa debe incluir la actuación del profesor como estructurador y guía de la construcción de significados que realizan los alumnos cuando aprenden, para lo cual debe tomar decisiones antes, durante y después del episodio didáctico. Su práctica debe sustentarse en reflexionar cómo ha sido su actuación en el aula, enfocándose en la dinámica interactiva y comunicativa de co-construcción

del conocimiento que se da entre profesor y alumnos. El docente debe planear y diseñar una actuación tal que articule e interrelacione sus acciones con las disposiciones y capacidades de y entre sus alumnos, para guiarlos en la construcción compartida e individual de significados y en la generación de productos de aprendizaje.

Coll y Solé (2010) comparten esta aproximación. Precisan que las acciones educativas escolares (la práctica educativa) tienen como característica particular el abordaje de conocimientos en un contexto diferente —la escuela— al de otros ámbitos donde se transmite la cultura. Sus rasgos distintivos son: la existencia de la figura del profesor como el encargado institucional de la enseñanza y un agente experto que media entre los alumnos y los saberes culturales; las actividades de enseñanza de estos saberes, que son planeadas, gestionadas, diseñadas y sistematizadas con una intencionalidad educativa específica, y que estas acciones están sujetas al control y a la supervisión tanto de las acciones de enseñanza como de los procesos y productos de aprendizaje de los estudiantes.

Los autores señalan también que las acciones educativas deben asumir la enseñanza y el aprendizaje como elementos constitutivos de un mismo fenómeno, en el que intervienen procesos psicológicos que median entre la actividad educativa e instruccional del profesor —comportamiento, pensamientos pedagógicos, creencias, objetivos, expectativas, etcétera— y los resultados que los estudiantes alcanzan mediante su participación activa y constructiva —es decir, comportamientos, actividad mental constructiva, motivaciones, emociones, expectativas, etcétera—. Estos procesos de enseñanza y aprendizaje tienen como punto nodal la interacción entre los tres elementos del *triángulo interactivo*, constituido por los contenidos curriculares, la actividad del profesor sobre el tema y las actividades de aprendizaje de los alumnos. Esta interacción o *interactividad* tiene lugar en el aula, considerada como el contexto mental que es edificado por la colaboración conjunta entre docente y estudiantes para construir los contenidos curriculares.

Hasta este punto, la práctica educativa del profesor comprende sus procesos de pensamiento docente, así como las acciones que ejerce antes, durante y después de la interacción en el aula. Abarca entonces la planeación de la enseñanza, la intervención en el salón de clases, la creación en éste de ambientes de estudio y comunicación pedagógica, y la evaluación inmediata de los resultados de aprendizaje que se evidencian por las habilidades, capacidades y productos logrados a partir de la interacción profesor-alumno en el contexto del aula (Coll y Solé, 2010;

Colomina, Onrubia y Rochera, 2010; García-Cabrero y Espíndola, 2004; Zabala, 2008; Zabalza, 1990, citado en García-Cabrero; en Loredo y Carranza, 2008 y en Rueda y Díaz-Barriga, 2011).

Si bien estas definiciones nos permiten esclarecer los conceptos de práctica educativa y práctica docente, no contemplan la existencia intrínseca del contexto institucional en el que se ejercen. Sobre la base de nuestra investigación acerca de la formación docente, creemos que la práctica se erige históricamente en un contexto social y un campo específico de acción; es decir, su génesis se inserta en una historia de vida social y específica en su estructura, desde donde se construyen representaciones que definen, de manera no consciente, disposiciones de pensamiento y prescriben la acción del profesor durante la planeación de la enseñanza, la intervención didáctica, la creación de ambientes de aprendizaje y de comunicaciones educativas específicas, y la evaluación de los logros de aprendizaje.

La segunda propuesta definitoria de la práctica educativa presenta elementos que concuerdan con esta idea. García-Cabrero, Loredo y Carranza (2008, p. 168) manifiestan que esta práctica es el "conjunto de situaciones que se enmarcan en el contexto institucional y que influyen en los procesos de enseñanza y aprendizaje" (Coll y Solé, 2010); asimismo, hacen énfasis en que dicha práctica está configurada por una red de "suprasistemas" en los que se inserta el "subsistema" aula. Lo que ocurre en el aula resulta afectado por las decisiones y acciones que se toman más allá de su contexto —modelo curricular, modelo de enseñanza, formas de trabajo colegiado, recursos para la docencia, criterios de calidad en la educación, etcétera—, que a su vez están determinadas, en gran medida, por las lógicas de la gestión y organización de la institución. Por tal razón, el análisis de la práctica educativa debe contemplar todos los niveles que la conforman.

La práctica educativa es una acción subjetiva, social y sistémica; por lo tanto, es dinámica, reflexiva y profesional. Implica que el docente integre su saber sobre el contenido de la enseñanza o *habitus docente* —teorías implícitas del aprendizaje y la enseñanza, y conocimiento tanto del currículo escolar como de los contenidos curriculares—, así como las reglas del juego del campo académico. Tal reunión origina representaciones acerca de su posición en el contexto institucional y áulico, y la orientación de su praxis educativa.

Alejandra Ferreiro, desde su enfoque ético-estético, define la práctica educativa como el conjunto de fuerzas que actúan con "[...] el propósito de transmitir a las generaciones jóvenes un conjunto de ideas, sentimientos y hábitos de un grupo social que favorece su continuidad, así como el promover un proceso de

autoconstrucción del individuo que potencie su capacidad de acción, amplíe su horizonte significativo y le permita constituirse en un individuo libre y autónomo" (Ferreiro, ponencia COMIE, p. 3).

Esta mirada nos conduce a pensar que se trata de un proceso que incluye todas las acciones que el docente realiza fuera y durante su intervención en el aula, y que, a pesar de estar enmarcadas por una cultura y normas de conducta social institucionalmente preestablecidas, se asume que son susceptibles de interpretación, negociación y cambios convenientes para la autoconstrucción de la persona y del futuro profesional. Así, su propósito fundamental y virtual es coadyuvar al desarrollo de individuos reflexivos, libres, autónomos, críticos y capaces de transformarse a sí mismos y su realidad.

Esto implicaría que, aunque sus antiguos marcos de pensamiento influyan para favorecer la alineación a la tradición, podrían integrar la innovación y modificar su sistema de conocimientos estructurados y estructurantes (o *habitus docente*) que, en el intento de resolver el conflicto entre lo antiguo y lo novedoso, generara nuevas estructuras de pensamiento, disposiciones y acciones. De esta manera, desde una propuesta que recuperara la reflexividad como forma de acción del docente, la práctica educativa sería un proceso continuo de aprendizaje sobre las formas de conocimiento, del aprendizaje mismo y de la enseñanza, en el que se interrelacionan, alimentan y reconstruyen sus *habitus docentes* y la realidad del campo educativo donde entra en acción permanente.

Asimismo, Tardiff (2004) plantea que: "un maestro no posee habitualmente una sola y única concepción de su práctica, sino varias concepciones que utiliza en función de su realidad cotidiana y biográfica y, al mismo tiempo, de sus necesidades, recursos y limitaciones. Si los saberes de los docentes poseen una cierta coherencia, no se trata de una coherencia teórica ni conceptual sino pragmática y biográfica" (p. 49).

Por ello, la formación docente debiese ser un proceso orientado a construir significados que integraran teoría y práctica. Esto es, no basta con un proceso formativo que permita lograr habilidades para que las personas actúen de acuerdo con determinadas reglas o métodos, apliquen cierto conocimiento y reproduzcan saberes específicos. Más bien, la formación tendría que estar dirigida al logro de la comprensión de las situaciones multidimensionales que configuran la práctica docente.

En este sentido, a partir de Schön (1992), el desarrollo en la formación de profesores está ligado a la *práctica reflexiva*. Este enfoque hermenéutico (Elliot, 1993, pp. 15-19), a diferencia de otros modelos de formación docente, no deriva la práctica

de la teoría, ni reduce la teoría a la práctica. Con mayor precisión, en una perspectiva más comprehensiva, la formación se basa en la *comprensión situacional* (Elliot, 1993, pp. 15-19); concepto que con distintas denominaciones han recogido las ciencias cognoscitivas en sus desarrollos recientes (Brown, Collins y Duguid, 1989; Lave y Wenger, 1991; Nix y Spiro, 2009; Varela, 1990, entre otros). Conforme este principio, la práctica está basada en interpretaciones de situaciones concebidas como un todo y que no es posible comprender de manera adecuada sin poner de relieve esas interpretaciones. Sin embargo, en ningún momento se considera que dichas interpretaciones son objetivas, en el sentido de la racionalidad instrumental, desprendidas de todo el sesgo y los prejuicios de las culturas prácticas cotidianas. De acuerdo con Tardiff (2004), hemos dicho que:

> [...] para los docentes, la experiencia de trabajo se convierte en una fuente privilegiada de su saber de enseñar; por otra parte, su integración y su participación en la vida cotidiana de la escuela y de los compañeros de trabajo manifiestan igualmente unos conocimientos y maneras de ser colectivos, así como diversos conocimientos del trabajo compartidos por los compañeros, en especial con respecto a los alumnos y a los padres de familia, pero también en lo que se refiere a las actividades pedagógicas, el material didáctico, los programas de enseñanza, etcétera. En este sentido, la docencia como profesión se articula a dos dimensiones claramente identificables: por un lado, responde a un marco sociocultural muy amplio, que establece sus propias demandas respecto a esta práctica laboral; y por otra, se articula también con procesos individuales y biográficos que el docente incorpora, en función de su propia construcción identitaria. (p. 47)

Desde la hermenéutica, el sesgo es una condición de la comprensión situacional, pues toda interpretación está configurada por una cultura práctica. En estas condiciones, las instancias de formación no pueden reducirse a clases lectivas, donde se transmita información sobre teorías con la expectativa de que se apliquen a los contextos complejos de las prácticas; mediante esta perspectiva, la relación entre comprensión y acción es interactiva, pues la primera se desarrolla por las acciones que se realizan en situaciones determinadas y esas mismas acciones mejoran en la medida que la comprensión se va logrando.

El contexto de la práctica docente, como se ha señalado, se caracteriza por una gran complejidad y un cambio acelerado de las condiciones culturales y sociales en las que aquella funciona. Evidentemente, no por esto vamos a negar que la mayor limitación de la escuela —derivada de su estructura institucional, su prác-

tica y cómo se comprende el aprendizaje— es la descontextualización del aprendizaje y el no reconocimiento de la gran heterogeneidad de los participantes en el aula, así como de sus culturas, lenguas y contextos.

La educación como proceso de interculturalización: otra vía hacia las pedagogías insumisas

Hasta aquí, hemos visto que tanto la práctica docente como la eductativa están circunscritas con claridad a la historia social, temporal y territorial de los docentes, desde donde reconstruyen su manera de ver y estar en el mundo, así como su forma de concebir la enseñanza. Este planteamiento nos regresa a discutir sobre cómo enfrenta el docente esta gran heterogeneidad que acabamos de mencionar: ¿como un maestro indígena?, ¿o no percibe su docencia en medios tan diversos cultural, étnica y lingüísticamente? Ésta se encuentra enclavada y forma parte de dicha heterogeneidad y de la diversidad existente en el país, la cual siempre ha sido invisibilizada en el afán de construir una nación única e igualitaria, donde el mismo maestro ha sido invisibilizado a partir de su propio ser y su práctica, además de haber sido doblemente colonizado para convertirse en el Mesías de la igualdad a quien se ha impuesto el papel civilizatorio del que hablamos al inicio de este capítulo.

Tal planteamiento nos lleva a visibilizar la interculturalidad; concepto muy utilizado de manera política, cultural y social, para reconstruir retóricas diferenciadas de la realidad nacional y que sirven para los objetivos más diversos, no necesariamente para respetar los derechos de los pueblos indígenas invisibilizados y minorizados desde hace siglos.

En este contexto, reconocemos que el concepto de interculturalidad parece una idea difusa, atrapada en una polisemia de voces y lenguajes cuyos diferentes significados se manejan dentro de lo discursivo, sin lograr anclarse de manera efectiva y coherente a una acción consistente y persistente; de hecho, su instrumentalización ayuda a construir y fortalecer políticas de homogeneización y profundización de la diferencia, la exclusión y el racismo.

Sin embargo, gracias a la reflexión que se dio a partir de los movimientos indígenas, se creó el concepto de *interculturalidad crítica*, la cual nos permite mirar las posibilidades de una educación y pedagogías insurrectas, diferentes, alternativas y construidas con base en las propuestas surgidas en el seno del movimiento social y desde las comunidades locales.

La demanda autonómica representa para los pueblos indígenas la posibilidad de reconstruirse y permanecer vivos con sus propias matrices culturales y

cosmogónicas, así como de preservar la lengua, la cultura y las instituciones normativas que legitiman el derecho a la diferencia. Esto recupera los espacios de decisión política, las formas de ejercer justicia y de administrar el usufructo de los recursos propios, tanto en el municipio como en el interior de las comunidades.

Para los grupos indígenas, los ejes fundamentales de los derechos que les dan sustento y razón pasan por el derecho al territorio, a ser reconocidos como pueblos, a la libre determinación, a una cultura propia y a un sistema jurídico específico.

En esta perspectiva, retomamos y defendemos un enfoque crítico de la interculturalidad, fundado en las luchas de los movimientos indígenas y que parte del problema del poder, para cuestionar con seriedad el modelo de sociedad vigente (Walsh, 2009). La interculturalidad crítica busca suprimir las causas de la injusticia colonial, al enfrentar los poderes hegemónicos del presente. No se limita a una disputa o negociación entre pueblos indígenas y Estado. Es una lucha que nace a la par de la reivindicación de la autonomía de los pueblos, pero no sólo se trata de leyes e instituciones sino también de principios y prácticas. Igualmente, es una negociación entre sectores de la sociedad e incluso en el interior de los mismos pueblos, entre individuos. Pero, sobre todo, se trata de un proceso que no afecta de manera exclusiva a los indígenas de América Latina. En todo caso, es un paradigma que surge de los pueblos originarios latinoamericanos para el resto del mundo; que marca relaciones distintas entre culturas, al buscar que éstas se valoren de forma simétrica, y que, más allá de crear condiciones de equidad en el sistema vigente, pretende crear un sistema que entienda y asuma la equidad. Tal paradigma cobra mayor vigencia ante el fenómeno de globalización, el cual hace cada vez más evidente la dicotomía entre hegemonía y diversidad. Es una propuesta que transforma las relaciones de poder en un proceso de autoafirmación y reconocimiento del otro, basado en el diálogo. Una interculturalidad que apunta hacia la igualdad, pero con dignidad, donde se asumen la diferencia y la diversidad (López, 2009).

A partir de lo anterior, coincidimos con el planteamiento de Walsh de que "es mejor hablar de un proyecto de interculturalizar en vez de interculturalidad en sí" (Walsh, 2009). Es decir, entendemos que la interculturalidad no es un fin sino un proceso constante. Verlo de esta manera implica cuestionar, revisar, reformular, reconstruir constantemente para no caer en una nueva hegemonía. Más allá de un juego de semánticas, esto nos refleja un enfoque, una postura, una actitud por seguir. Reconocer y valorar lo que somos, convivir y dialogar con el otro y con los otros, para tener la capacidad de construir un "nosotros", supone decolonialidad: romper con los paradigmas de la colonialidad y con las relaciones de dominio y

exclusión, para luchar por instaurar una nueva sociedad fundamentada en relaciones societales de igualdad y equidad, así como en oportunidades de desarrollo cultural menos asimétrico y tendente a una simetría cultural renovadora de la organización social.

En este proceso de minorización y asimilación de la dominación como un "así es", se naturalizan sus formas y desarrollo, donde no sólo se minoriza la diferencia y al diferente sino todo lo que implica su ser, sea éste indígena, obrero, campesino o empleado. Esto es, se minorizan y desconocen o reducen sus formas de vida, su expresión de las representaciones del mundo, sus conocimientos y saberes; así lo menciona Michel Foucault en *Genealogía del racismo* (1976) cuando habla de los "saberes sujetos" (p. 18), que son aquellos que han sido descalificados, sobre todo los saberes locales, los excluidos, los colonizados y encubiertos: "Una serie de saberes que habían sido descalificados como no competentes o insuficientemente elaborados; saberes ingenuos, jerárquicamente inferiores, por debajo del nivel de conocimiento o cientificidad requerido" (p. 18).

Para contrarrestar este tipo de pensamiento, Foucault plantea elaborar lo que llama "genealogía": hacer entrar en juego los saberes locales, discontinuos, descalificados o no legitimados contra la instancia teórica unitaria, que pretendería filtrarlos y jerarquizarlos en nombre de un conocimiento verdadero y de los derechos de una ciencia en posesión de alguien. Es una tentativa de liberar los saberes históricos de la sujeción; es decir, hacerlos capaces de oponerse y luchar tanto contra la coerción de un discurso teórico, unitario, formal y científico como contra sus efectos intrínsecos de poder.

Las "genealogías", según Foucault, no son, pues, vueltas positivistas a una forma de ciencia más atenta o exacta; son precisamente anticiencia. Tampoco reivindican el derecho lírico a la ignorancia o al no saber. Se trata más bien de un cambio insurreccional de los saberes contra los efectos del poder centralizador de las instituciones y el funcionamiento de un discurso científico, organizado dentro de una sociedad como la nuestra.

En esta idea, Dávalos (2005) hace énfasis en la parte epistemológica de los procesos de lucha de los movimientos sociales latinoamericanos recientes:

> [...] las propuestas hechas por diferentes movimientos indígenas de constituir espacios de saber que permitan reconstruir los saberes ancestrales, que les otorguen esa validez social y comunitaria, constituyen uno de los procesos más importantes que el movimiento indígena latinoamericano ha emprendido en estas últimas décadas. [Además] no se trata tanto de los institutos de investigación sobre temáticas exclusivamente indígenas, que han existido desde larga data, sino del hecho de que el

> movimiento indígena latinoamericano incorpore las nociones de creación, recreación, recuperación y reconstitución del saber dentro de espacios definidos por su misma práctica política, lo que da una significación diferente a esta dinámica. (Dávalos, 2005, pp. 2-31)

Al asumir la interculturalización como un proceso constante, los espacios de reflexión son importantes para que los pueblos defiendan y reconstruyan sus propios modos de vida. Esto último se inicia con la construcción de proyectos políticos, que reivindican la autonomía y la autodeterminación de los pueblos, como se ha dicho. Tales proyectos políticos se van ampliando a otros espacios, como la defensa del territorio, la apropiación de procesos productivos, la redefinición de las relaciones económicas o la transformación de las relaciones de género. Uno de estos ámbitos es el epistemológico o la construcción de conocimiento. Dentro de éste, los pueblos indígenas han luchado por crear proyectos educativos propios en un ejercicio de su derecho a crear utopías y caminar juntos para realizar sus particulares modos de vida buena. Las diversas experiencias de proyectos educativos propios sugieren que éstas son expresiones de madurez de las luchas comunitarias, que han transitado de las demandas políticas hacia la reivindicación de sus saberes, en busca de una interculturalización efectiva.[8]

Por lo tanto, estos proyectos abordan procesos pedagógicos surgidos desde los propios pueblos y resignifican los conceptos mismos de educación y pedagogía. Así se transita de una decolonialidad del poder a una "pedagogía decolonial", la cual responde a la interculturalidad crítica como proyecto político, social, epistémico y ético (Walsh, 2009). Una pedagogía que se entiende más allá del sistema educativo, de la enseñanza y de la transmisión del saber; que es insumisa e invoca el carácter libertario de la educación; que supera el ejercicio de las libertades y llega al ejercicio de la autonomía, entendida como la capacidad de los individuos y los pueblos a normarse por sí mismos. Este hecho rebasa los esquemas axiológicos occidentales de las libertades individuales hacia una autonomía colectiva, tan presente en los valores de los pueblos indígenas y que es capaz de liberar a los individuos de cualquier relación de poder y dominación. En otras palabras:

[8] López (2009) califica estos proyectos educativos como "desde abajo". Éstos pueden abarcar desde las luchas por el reconocimiento de sistemas educativos propios, como los impulsados por el Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC) y la Confederación de Nacionalidades Indígenas de Ecuador (CONAIE), así como la incidencia política para que se reconozca la educación desde los pueblos en Bolivia y Nicaragua (todos éstos, relatados por López, 2009). Asimismo, pueden agrupar las experiencias de escuelas que han decidido desarrollar un modelo propio de educación, como la Escuela para la Vida, la UNISUR en Guerrero y el Centro Escolar *Tosepan Kalnemaxtiloyan* ("Nuestra escuela", en náhuatl) de la Sociedad Cooperativa Agropecuaria Regional (SCAR) *Tosepan Titataniske*.

"es la matriz conceptual de la modernidad la que debe revisarse, y no tanto por una pretensión posmoderna que en definitiva habla en la misma clave que el proyecto de la modernidad, sino por la posibilidad de enriquecer el conocimiento humano, de incorporar nuevas formas de racionalidad a la infinita riqueza teórica humana" (Dávalos, 2005, pp. 24 y 25).

Lo anterior supone un esfuerzo que va más allá de rescatar las lenguas indígenas y utilizarlas en los espacios educativos para reproducir conocimientos y esquemas de pensamiento occidentales; implica más que el simple hecho de recuperar algunos elementos de la cultura local en la cotidianidad escolar; rebasa el rescate y la reivindicación de los conocimientos tradicionales. Considera, sobre todo, partir de las prácticas propias de los pueblos y sus saberes, como una praxis popular que esté presente en los procesos de enseñanza-aprendizaje y la relación de los seres humanos con el mundo. Y es en el campo de los conocimientos y los saberes donde se encuentra el mayor reto para lograr que la interculturalización sea un proceso constante de decolonización.

De acuerdo con las cuatro dimensiones de la colonialidad descritas por Walsh (2009): colonialidad del poder, del saber, del ser y la cosmogónica, la epistemología aparece como un campo para la decolonización desde la interculturalización, que parte de aceptar distintos conocimientos y formas de pensar. Es construir un espacio social fértil donde se interrelacionen saberes y conocimientos, y se asocie de manera eficiente cada uno de los elementos que estén a su disposición. Esto quiere decir que la lucha epistemológica comienza por reconocer la importancia de los conocimientos y saberes locales, para reivindicarlos y presentarlos en una relación dialógica con los conocimientos y saberes de otros pueblos. Lo anterior representa una oportunidad para interculturalizar el concepto de ciudadanía, mediante la construcción de nuevas políticas de conocimiento, en donde lo más importante es "construir conocimiento situado, con atención a la diversidad de formas de pensar, sentir y actuar, con atención a la diferencia cultural ejercida y a esa nueva vida pública que se comienza a construir cuando la lengua y la cultura rompen las barreras del derecho individual y se ejercen emancipatoriamente desde una visión colectiva del derecho" (López, 2009, p. 204).

Reflexiones finales

Si consideramos las reflexiones anteriores que buscan reconstruir, desde un punto de vista político y cultural, las formas de la enseñanza y de las situaciones de aprendizaje, vale la pena preguntarnos: ¿cómo se estructura el conocimiento pedagógico?, ¿cómo reconstruir las prácticas pedagógicas en estas estructuras?

Sólo así podremos encontrar pistas que nos permitan redefinir el conocimiento pedagógico, el cual se concibe con características especiales que lo diferencian del conocimiento de otros campos de prácticas sociales especializadas. El rasgo más distintivo del conocimiento pedagógico es que está dirigido a la formación y al cultivo del carácter de los individuos; por tal motivo, no puede operar en las mismas condiciones de otros tipos de prácticas profesionales o de otros tipos de conocimientos. Los atributos particulares del proceso mediante el cual aprendemos a vivir en el seno de nuestras culturas y sociedades hacen que no seamos meros sujetos inertes, cuyo aprendizaje es susceptible de manipular con la aplicación instrumental de técnicas y métodos, ya que cada ser en el mundo aprende desde sus formas propias de conocer y desde sus contextos específicos, y aplica lo que sabe no sólo en relación con el conocimiento experto sino también de acuerdo con la costumbre, la cosmogonía y las tradiciones que las engendran.

No obstante, en la actualidad, como producto del desarrollo de la ciencia y la técnica en la sociedad moderna, se ha ido generalizando la idea de la superioridad del conocimiento científico que se aplica a la modificación de la materia por sobre otras formas o modalidades de conocimiento. Esta primacía del conocimiento científico ha generado una ideología conocida como "cientificismo", que se ha extendido también a las ciencias sociales y humanas con la pretensión de que se aplique a los asuntos culturales, sociales y pedagógicos para modificar, mediante las técnicas adecuadas, el comportamiento humano.

El cientificismo, hoy incorporado a nuestro sentido común, parece "natural" y "accesible" para amplios sectores sociales, lo cual ha generalizado la idea de que el mejoramiento y la efectividad de las prácticas pedagógicas sólo pueden incrementarse por medio del "control técnico" de éstas y de los actores que intervienen en ellas. De hecho, toda la planificación educativa se ha asentado sobre esta creencia. El control burocrático administrativo, la jerarquización de las instituciones educativas, el papel subordinado y la escasa participación de los maestros en las decisiones educativas han definido a las prácticas pedagógicas instructivas como unas de las manifestaciones más acusadas de esta ideología en el campo educacional.

La construcción de una nueva visión de la práctica o del *rehacer* docente —más allá de su formación— está en discusión, ya que implica y se caracteriza por una doble dominación y reproducción de la colonialidad como proyecto civilizatorio y agente privilegiado. En los párrafos que siguen, intentamos encontrar vertientes de discusión que podrían ayudarnos a reflexionar sobre una pedagogía insumisa para la enseñanza y el aprendizaje "de" y "en" la interculturalidad.

En este intento, recuperamos textos de Habermas (1986), a quien también analizamos a partir de Carr y Kemmis (1990) y con base en Grundy (1991). En el desarrollo de su *teoría crítica*,[9] Habermas examina a fondo el paradigma de la racionalidad instrumental que surge de las concepciones del conocimiento del racionalismo y del positivismo en dos sentidos fundamentales:

1. Trata de mostrar que la ciencia (básicamente natural) ofrece sólo una clase de conocimiento y, en ese esfuerzo, rechaza el postulado de que la ciencia puede definir los estándares en términos de los cuales todo el conocimiento es factible de ser medido.
2. Se opone al postulado de que la ciencia proporciona una explicación objetiva y neutra de la realidad, así que intenta mostrar cómo las diferentes clases de conocimientos se configuran a partir de los intereses humanos particulares a los que ellos sirven.

Para Habermas, ésta es la teoría de los *intereses constitutivos del conocimiento*. La denomina así porque él rechaza la idea de que el conocimiento se produce por una suerte de acto intelectual "puro", donde el sujeto cognoscente actúa "desinteresadamente". El conocimiento nunca es el producto de una "mente" que funciona independiente de las preocupaciones cotidianas. Por el contrario, siempre se constituye sobre la base de intereses desarrollados a partir de las necesidades naturales humanas, las cuales se han configurado por condiciones históricas y sociales. Si se careciese del conjunto de necesidades e intereses incorporados a nuestra especie, las personas no tendrían interés en adquirir conocimiento.

[9] El desarrollo de las ideas siguientes va de acuerdo con los postulados de la llamada *teoría crítica*, que tiene como tarea central "emancipar" a los individuos de las ideologías que obscurecen sus prácticas, de manera fundamental mediante la comprensión de sus propias acciones. Esta teoría ha sido principalmente formulada y desarrollada por el sociólogo y filósofo alemán Jürgen Habermas. Desarrollos de este enfoque se encuentran en Carr y Kemmis (1990), así como en Grundy (1992).

Referencias

Archambault, R. D. (Comp.). (1971). *John Dewey on Education: Selected Writings*. Chicago: University of Chicago Press.

Bourdieu, P. (1987). *Cosas dichas*. Barcelona: Gedisa.

_______(1992). Estructuras, *habitus*, prácticas. En P. Bourdieu, *El sentido práctico* (pp. 87-107). Madrid: Taurus.

_______ (1997). *Razones prácticas sobre la teoría de la acción*. México: Anagrama.

_______ y Passeron (1995). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema educativo*. México: FCE.

Brown, J.; Collins, A. y Duguid, P. (1989). Situated Cognition and the Culture of Learning. En *Educational Researcher*, enero-febrero, 32-42.

Carr, W. y Kemmis, S. (2001). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.

Ciancey, W. (1997). *Situated Cognition. On Human Knowledge and Computer Representations*. Cambridge: Cambridge University Press.

Colomina, R.; J. Onrubia y M. J. Rochera (2010). Interactividad, mecanismos de influencia educativa y construcción del conocimiento en el aula. En C. Coll, J. Palacios y Á. Marchesi (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación 2. Psicología de la educación escolar* (pp. 437- 460). Madrid: Alianza.

Coll, C. y Solé I. (2010). Enseñar y aprender en el contexto del aula. En C. Coll, J. Palacios y Á. Marchesi (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación 2. Psicología de la educación escolar* (pp. 357-386). Madrid: Alianza.

Cox, C. (1992). Saber, instituciones y contextos históricos en la formación de profesores en Chile. En J. Ruz (Comp.). *Formación de profesores: una nueva actitud formativa* (pp. 57-68). Santiago de Chile: CPU.

_______ y Gysling, J. (1990). *La formación del profesorado en Chile: 1842-1987*. Santiago de Chile: CIDE-UDP.

Dávalos, P. (2005). *Pueblos indígenas, Estado y democracia*. Buenos Aires: CLACSO.

De la Cruz, M., Pozo J. I., Huarte M. F. y Scheuer, N. (2009). Concepciones de enseñanza y prácticas discursivas en la formación de futuros profesores. En J. I. Pozo y otros. *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos* (pp. 359-374). España: Graó.

Díaz Barriga, Á. (1998). Evolución de la formación pedagógica de los profesores universitarios en México (1970-1987). En C. Zarzar. *Formación de profesores universitarios. Análisis y evaluación de experiencias* (pp. 27-49). México: SEP/Nueva Imagen.

Elliot, J. (Ed.) (1993). *Reconstructing Teacher Education: Teacher Development*. London: The Falmer Press.

Engestróm, Y. (1999). lnnovative Learning in Work Teams: Analyzing Cycles of Knowledge Creation in Practice. En M. Engestróm, y Punamáki (Comps.), *Perspectives on Activity Theory* (pp. 377-404). Cambridge: Cambridge University Press.

Ferreiro, A. (s.f.). *De la práctica docente a la práctica educativa. Una perspectiva ético--estética*. Recuperado de http://www.comie.org.mx/congreso/memoria/v9/ponencias/at14/PRE1178591829.pdf (consultado el 19 de julio de 2018).

Foucault, M. (1976). *Genealogía del racismo*. Argentina: Altamira.

García-Cabrero, B. y Espíndola, S. M. (2004). Las contribuciones de la investigación sobre la práctica educativa y la formación de maestros a la evaluación de la docencia. En M. Rueda (Coord.). *¿Es posible evaluar la docencia en la universidad? Experiencias en México, Francia, España y Brasil* (pp. 251-262). México: ANUIES.

García-Cabrero, B., Loredo J. y Carranza, G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. En *Revista electrónica de investigación educativa,* número especial. Recuperado de http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenido-garcialoredocarranza.html (consultado el 15 de mayo de 2018).

Grundy, S. (1991). *Producto o praxis del currículum*. Madrid: Morata.

Habermas, J. (1986). *Conocimiento e interés*. Madrid: Taurus.

Lave, J. y Wegner, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.

Light, G. y Calkins, S. (2008). The Experience of Faculty Development: Patterns of Variation in Conceptions of Teaching. *International Journal of Academic Development (13)*. 27-40

López, L. E. (2009). Interculturalidad, educación y política en América Latina: perspectivas desde el sur, pistas para una investigación comprometida y dialogal. En L. E. López (Ed.), *Interculturalidad, educación y ciudadanía* (pp. 130-219). La Paz: Fundación para la Educación en Contextos de Multilingüísmo y Pluriculturalidad (FUNDPROEIB) /Plural Editores.

Nix, D. y Spiro, R. (2009). *Cognition, Education and Multimedia: Exploring Ideas in High Technology*. New York: Routledge.

Pérez Gómez, Á. I. (2008). Los procesos de enseñanza-aprendizaje: análisis didáctico de las principales teorías del aprendizaje. En J. Gimeno y Á. I. Pérez Gómez (Coords.), *Comprender y transformar la enseñanza* (pp. 34-62). Madrid: Morata.

______ (2008a). El aprendizaje escolar: de la didáctica operatoria a la reconstrucción de la cultura en el aula. En J. Gimeno y Á. I. Pérez Gómez. *Comprender y transformar la enseñanza* (pp. 63-75). Madrid: Morata.

Pérez-Echeverría, M., Mateos, M., Scheuer N. y Martín, E. (2009). Enfoques en el estudio de las concepciones sobre el aprendizaje y la enseñanza. En J. I. Pozo y otros. *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos* (pp. 286-304). España: Graó.

Pozo, J. I., Scheuer, N., Mateos, M. y Pérez-Echeverría, M. (2006). *Las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza. Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos* (pp. 95-132). Barcelona: Graó.

Schön, D. (1992). *La formación de los profesionales reflexivos*. Madrid: Paidós-MEC.

Sepúlveda, G. (1991). Diseño de la formación profesional. *Revista Frontera,* (9 y 10), 23-30. Temuco: UFRO.

Stenhouse, L. (1991). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.

Suchman, L. (1987). *Plans and Situated Actions. The Problem of Human 1 Machine Communication.* Cambridge: Cambridge University Press.

Tardiff, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional.* Madrid: Narcea.

Varela, F. (1991). *Conocer. Las ciencias cognitivas: tendencias y perspectivas*. Barcelona: Gedisa.

Walsh, C. (2009). Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: in-surgir, re-existir y re-vivir. En P. Medina (Ed.), *Educación intercultural en América Latina: memorias, horizontes históricos y disyuntivas políticas* (pp. 25-43). México: UPN/CONACYT/PYV.

Zabala, A. (2008). *La práctica educativa. Cómo enseñar*. Barcelona: Graó.

III
La interculturalidad: procesos y experiencias; se hace camino al andar

Pedagogías *otras*... *Insumisas* desde la historia... Educación autónoma e intercultural en Chiapas: Municipios Autónomos Rebeldes Zapatistas

Patricia Medina Melgarejo[1]
Bruno Baronnet[2]

Introducción

El propósito de este trabajo es el acercamiento y análisis de los procesos que hemos denominado como las *interculturalidad-es en educación: pedagogías de la diferencia,* para comprender el ejercicio político de las luchas de los pueblos mediante acciones "plasmadas en proyectos educativos que buscan otras ciudadanías, otras educaciones, pedagogías o interculturalidades activas, muchas de ellas insumisas" (Medina, 2012).

En este artículo colectivo, trabajamos en tres momentos la problematización de la insumisión pedagógica, la cual cuestiona y se plantea las disyuntivas sociales y políticas que establece el reconocimiento de la interculturalidad crítica y decolonial. Así, en un primer momento, se inscribe un encuadre a la discusión en términos de los movimientos político-pedagógicos y las memorias colectivas de otras educaciones en nuestro continente.

A partir de estas reflexiones, en el terreno de "la insumisión de las memorias pedagógicas materializadas en las comunidades y educaciones en movimiento" (Zibechi, 2008), como segundo momento se esbozan los senderos que se van surcando en tierras del sureste mexicano en torno a los procesos de autonomía del movimiento zapatista mediante sus sistemas de educación y salud. Esta cuestión contribuye al análisis de las prácticas político-educativas *muy otras* en espacios situados en los Municipios Autónomos Rebeldes Zapatistas (MAREZ) de Chiapas, México, que al ubicar el derecho a la tierra y a la dignidad en el centro de sus demandas han reconfigurado la orientación de la enseñanza hacia un *aprendizaje para la autonomía*; es decir, para aprender a ser capaces de gobernar y ser gobernados de acuerdo con el proyecto autonómico que persiguen.

[1] Universidad Pedagógica Nacional (UPN).
[2] Universidad Veracruzana (UV).

Como tercer momento, se propone un cierre reflexivo sobre la necesidad de comprender la configuración de las pedagogías contemporáneas para América Latina como espacios que constituyen la emergencia y germinación de las memorias colectivas e históricas, cuyo accionar se traduce en movimientos sociales pedagógicos, que disputan los terrenos actuales para dar direccionalidad a las transformaciones sociales y educativas. Esto no sólo desde lo escolar, aunque la escuela misma es un terreno popular de disputa; sin embargo, el surgimiento de dichos movimientos permea distintos e inéditos espacios: lugares de las demandas de los pueblos y organizaciones sociales en el reconocimiento de sus procesos de historicidad y territorialidad material-cultural.

Pedagogías insumisas. Movimientos político-pedagógicos y memorias colectivas de *otras educaciones* en América Latina

Los aportes en el terreno de las formas contemporáneas del pensamiento pedagógico desde las diferencias y alteridades históricas (Segato, 2007) en el campo y la práctica de la investigación educativa y pedagógica y sus implicaciones políticas requieren la apertura de un espacio de reflexión crítico, ya que toda pedagogía asume, como tarea necesaria, la incidencia en la constitución de un sujeto social en el presente y su disposición futura. La diferencia estriba en el anclaje desde el cual se orienta el proceso social educativo al vislumbrar horizontes posibles; es decir, proyectos políticos.

Asimismo, es necesario realizar un esbozo del quehacer-oficio-destino de las pedagogías en América Latina, como procesos de memoria colectiva que sustentan las luchas sociales por una educación emergente desde sus experiencias, conocimientos y demandas, *muy otras* y una misma: *autonomía,* más allá del Estado y del poder, o bien desde sus intersticios, como resulta la actual defensa de la educación pública —básica y superior— en nuestros países.

Las cuestiones anteriores dan sentido a la propuesta de un balance reflexivo y necesario en el presente; el de los momentos, como aconteceres que tejen un "atrapasueños" de ciertas perspectivas sociopolíticas, que han tejido la trama de la acción social educativa en nuestro continente.

En el trayecto de nuestra investigación y formación ha sido posible el tejido de otros rostros; en el juego de hilos, tramas y bordes emerge la discusión en torno a las implicaciones en teoría social y el desarrollo de distintas vertientes en el ámbito de la investigación social y las humanidades. En las dos últimas décadas, éstas han nutrido y, muchas veces, colocado en la discusión los horizontes histórico-políticos sobre el campo educativo y pedagógico, a partir de contornos teóricos

sobre la decolonialidad e interculturalidad: espacios y proyectos educativos que adquieren distintos sentidos. Así como existen distintas vertientes de pensamiento intercultural (interculturalidad-es), las posturas oficializadas respecto al tema pueden negarlo, en un efecto de querer invisibilizar la historicidad y presencia de larga trayectoria de las pedagogías populares-comunitarias y críticas actuantes en México y nuestros países.

También existen posturas interculturales que activan, desde estas *buenas memorias*, los espacios de enseñanza de lo popular y comunitario en nuestro continente; son apropiadas y recreadas por las voces de los movimientos indígenas y afroamericanos en el contexto de la lucha política en América Latina, ante las guerras actuales que libran las empresas trasnacionales mediante la expropiación de las riquezas mineras, selvas, bosques, aire y agua; también se recrean en la transformación del trabajo y el empleo, como lo demuestran las luchas de las fábricas recuperadas en Argentina y las propuestas pedagógicas del Movimiento de los Trabajadores Sin Tierra en Brasil.

Los procesos y movimientos sociales, como producto de su contexto histórico, producen a su vez propuestas educativas que desde su espacio de inscripción generan conocimientos pedagógicos que se autodefinen como pedagogías críticas, pedagogías populares-comunitarias, pedagogías decoloniales, pedagogías propias y pedagogías interculturales.

Estas pedagogías, en su trayecto histórico-político crean experiencias, accionan memorias colectivas y van gestando otras, proponen procesos de criticidad, reflexión y construcción de maneras *otras* de configurar subjetividades.

En la actualidad, en nuestras Américas hay una emergencia social que reclama los espacios de socialización de esas formas *otras* de hacer educación; en consecuencia, surge la necesidad de intercambiar, dialogar, discutir y poner en la mesa de la discusión esas experiencias pedagógicas histórico-políticas, como memorias activas que posibilitan vislumbrar horizontes *otros,* para tejer así una esperanza que desde lo educativo nos ayude a transitar a otras posibilidades de ser/estar y habitar el mundo.

Del monólogo al diálogo pedagógico insumiso de las *otras educaciones clave decoloniales*

Plantear una arista de la pedagogía desde la insumisión implica colocarse en una posición que reconoce a la sociedad como un espacio de contradicción y confrontación de diferencias sociales histórico-políticas. Por lo tanto, es un lugar donde la exclusión, las contradicciones de clase, la discriminación y la subalternización

hacen emerger movimientos sociales con demandas como derecho al territorio, a la educación, la salud, la vivienda, el trabajo, la alimentación y el reconocimiento de su cultura, su historia y su memoria; es decir, el derecho a *una vida buena*. Esto genera alternativas en los procesos de formación humana: *muy otra*, a partir de las configuraciones decoloniales o la lucha contra la racialización de sujetos y conocimientos.

Es este escenario, la idea de *pedagogías insumisas* nos convoca a mirarnos como constructores de horizontes de futuro, al concebir que la educación tiene la capacidad para configurar sujetos y sociedades. Así, se busca realizar un debate crítico en torno a estos campos del conocimiento en términos de acciones que desarrollamos en nuestros diferentes ámbitos de investigación, formación, docencia, intervención institucional y desde los distintos frentes de acción política.

Las *pedagogías insumisas* son producto de las *pedagogías otras, otras educaciones*: concepción convocada, emergente y convocante a la reflexión crítica, ya que es fruto de distintos momentos de participación académica y política. En México, es un concepto que desde 2006 se define como parte del discurso del EZLN,[3]cuya idea de "La otra campaña" ha sido retomada para definir "la muy otra forma de ser/estar indígena y cobrar una forma de acción y visibilidad".[4]

Así, la *otra educación* se refiere a los sentidos de reconocimiento de la sabiduría y del proyecto étnico-político en México, como lo desarrolla Mercedes Ruíz (2010) en su libro *Otra educación*, a partir del reconocimiento de los aprendizajes sociales y la producción de saberes en contextos no escolarizados, donde inicia con la formación de personas adultas y organizaciones civiles como sujetos políticos y pedagógicos —más allá de las aulas— por medio de otras educaciones, como la propia organización y sus variantes de participación movilizada.

Ahora bien, producto del intercambio con estimados colegas de movimientos sociales y educativos en Colombia, en particular de la Universidad del Cauca, nos encontramos ante el constructor de la concepción de "las otras educaciones"; así, resulta fundamental el trabajo reflexivo de Elizabeth Castillo y José A. Caicedo, quienes definen la necesidad de "Reconocer como acontecimiento de la historia educativa [...], el proceso de las otras educaciones [...] hacer visible la historia social

[3] El Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) es una organización de resistencia que surge de las necesidades de los pueblos originarios de Chiapas, México, cuya presencia activa desde enero de 1994 forma parte central del rostro de los movimientos étnico-políticos de México y América Latina.

[4] *Cfr*. http://lasextalaotra.blogspot.com/2006/09/ls-zapatistas-y-la-otra-los-peatones.html).

de grupos y comunidades étnicas quienes, en un marco temporal y espacial concreto, han configurado formas de educar, diferenciadas de aquellas hegemónicas" (Castillo, 2010, p. 4).

Por lo tanto, en la última década hemos estado ante la emergencia de una corriente crítica y reflexiva acerca de los procesos pedagógicos latinoamericanos, que señalan distintos horizontes de búsqueda.

De los ejes y temáticas emergentes desde *otras educaciones* en la insumisión

Resulta necesario, en este recorrido, convocar a los practicantes de estas *pedagogías otras*, a saber: las pedagogías populares-comunitarias, críticas y decoloniales, las cuales se han expresado en distintos proyectos y experiencias, como las expediciones pedagógicas; los programas de etnoeducación; las pedagogías propias y cimarronas; la educación intercultural ampliada, intracultural e intercultural decolonial; la construcción de conocimientos colectivos desde la práctica transformadora —relecturas de Freire—; la educación autónoma, comunitaria y otras educaciones donde se esbozan formas de comprender los estilos de trabajo, al reapropiarse de los procesos productivos mediante un reencuentro con la tierra.

Las *pedagogías insumisas* están consideradas como un campo heterogéneo de múltiples rostros y experiencias, así como un espacio de conocimiento y disputa, por lo que se configuran en una articulación compleja en torno a cinco ejes-procesos:

- Eje-proceso 1. Movimientos sociales pedagógicos: hacer escuela desde los espacios marginados del Estado. La educación como lugar de disputa y resistencia.
- Eje-proceso 2. Hacer escuela pública: como movimientos sociales pedagógicos.
- Eje-proceso 3. Movimientos sociales y memorias pedagógicas entretejidas por los reclamos de derecho a la tierra, al trabajo y al buen vivir. ¿Otras educaciones? ¿Otras ciudadanías? ¿Autonomías?
- Eje-proceso 4. Tradiciones de las pedagogías populares y críticas latinoamericanas. Intervención educativa como acción histórica, producto de las memorias y movimientos sociales pedagógicos.
- Eje-proceso 5. Las demandas de los pueblos originarios y del movimiento afroamericano en el reconocimiento de sus procesos de historicidad e identidad cultural. (Medina, 2012).

Todas estas pedagogías configuran sentidos sociales, al considerarlas como movimientos político-pedagógicos y memorias colectivas articuladoras de otras

educaciones en América Latina; reconocerlas como presencias, como sujetos y acciones, como espacios y territorios de la palabra y del saber hacer con otros y otras convoca —desde este marco de reflexión en nuestro continente— a escuchar distintas voces que amplíen el debate desde diversos movimientos, experiencias y geografías para comprender cuáles son sus horizontes decoloniales e interculturales.

Estas voces pueden ser representadas por uno de sus actores sociales fundamentales: el movimiento zapatista y su experiencia en constituir una educación autónoma, desde la construcción del trabajo para formar promotores educativos e implementar la *acción pedagógica otra* en cada una de sus más de 500 escuelas. *Pedagogía insumisa, pedagogía otra* que, en los Municipios Autónomos Rebeldes Zapatistas (MAREZ) de Chiapas abren el horizonte en el campo de la formación pedagógica frente y junto a todos aquellos educadores que participan activamente en el desarrollo y la sistematización de experiencias, con lo cual intentan construir el trayecto y la historicidad en las prácticas de formación *alter-nativas*.

Educación autónoma y pedagogía insumisa en Chiapas: Municipios Autónomos Rebeldes Zapatistas

En el sureste de México, la lucha por la autonomía de la educación emerge como una demanda central del movimiento indígena que cobró visibilidad en Chiapas en 1994. Los sujetos que están al frente de los cambios político-educativos buscan vías de emancipación ante la política educativa impuesta por actores ajenos a la realidad de la vida cotidiana en las comunidades tseltales, tsotsiles, choles y tojolabales. En el panorama de las experiencias autonómicas en el país, aún son poco visibles las innovaciones en los proyectos regionales alternativos de educación. De manera autogestiva y con recursos propios y solidarios, los municipios zapatistas han establecido en la última década más de 500 escuelas, las cuales son atendidas por jóvenes promotores de educación autónoma que pertenecen a las bases de apoyo del EZLN. Las experiencias educativas en estos lugares corresponden a esfuerzos colectivos que demuestran la capacidad de insumisión de los grupos étnicos organizados, con miras a la construcción *sui generis* de autonomías políticas en los territorios que tienden a controlar.

En el nivel pedagógico, los conocimientos temáticos legítimamente abordados en cada "escuela autónoma" se articulan alrededor de las necesidades y las prioridades locales, así como los intereses y los contextos de aprendizaje que se distinguen de una comunidad y una ranchería a otra, en los Altos, la Selva Lacandona y la Región Norte de Chiapas. Desde hace cerca de 18 años, los municipios

autónomos escudriñan en los hechos cómo decolonizar la educación, al tomar en sus manos la gestión educativa y la orientación pedagógica, y revalorizar los conocimientos culturales, campesinos y críticos que los educadores zapatistas investigan, reflexionan y enseñan en lenguas mayas, además de la "castilla", que es la variante regional del castellano hablado por los indígenas chiapanecos.

Además de la leyes revolucionarias que rigen la organización y el funcionamiento de las instancias políticas autoinstituidas en los territorios "donde el pueblo manda y el gobierno obedece", vale recordar que en dos documentos que forman parte de los Acuerdos de San Andrés (1996), las autoridades gubernamentales se comprometen, sin seguimiento ni cumplimiento posterior, a "asegurar a los indígenas una educación que respete y aproveche sus saberes, tradiciones y formas de organización" (Baronnet, 2012).

De manera unilateral, los MAREZ cumplen con la aplicación del derecho fundamental a que la diversidad de las culturas, tradiciones, historias y aspiraciones de los pueblos mayas queden reflejadas y dignificadas en la educación y la sociedad. Cada pueblo originario tiene derecho a establecer y controlar sus propios sistemas educativos multilingües, de acuerdo con sus prácticas culturales de enseñanza y aprendizaje. En otras palabras, la apuesta decolonial zapatista pasa por reinventar una sociedad democrática, donde la selección y circulación de los conocimientos escolares merecen derivar de un proceso insumiso de participación popular y comunitaria, en vez de surgir de una imposición de la burocracia educativa nacional (vista como ilegítima) por medio de planes y programas uniformes y occidentalocentristas.

De esta forma, la autonomía de la educación conlleva en toda lógica a garantizar que se tomen en cuenta las especificidades identitarias y organizativas locales a la hora de definir el quehacer educativo. De cierta manera, la ventaja principal que los pueblos zapatistas consideran acerca de la autonomía educativa es su capacidad de (re)valorizar los conocimientos generales, prácticos y éticos que estiman útiles, necesarios o prioritarios para fortalecer su identidad y dignidad, al ser sujetos actuantes de un pueblo tzeltal y como mexicanos, de familias campesinas pobres y activos militantes zapatistas.

Desde la perspectiva de estas comunidades, sus sistemas municipales de escuelas son altamente aceptados y reconocidos como legítimos (aun cuando no tengan reconocimiento nacional), porque responden al proyecto político y cultural al cual se adhieren. Sin embargo, en los procesos cotidianos de consulta y movilización del sector educativo, se ha observado que algunos campesinos tseltales han ido perdiendo el interés o el compromiso (por "el cansancio") en los asuntos de política

educativa local. Si consideramos la necesidad de participación en la que confluyen las lógicas de organización comunitaria (usos y costumbres) y las organizaciones de la comunidad (militancia política), esto puede poner en peligro la continuidad y el desarrollo local de la oferta de educación "verdadera" (Baronnet, 2012).

La autonomía educativa en aquellos territorios donde "manda el pueblo" tiende a ser una solución endógena y flexible para enfrentar la contradicción que representa la importancia de escolarizar a los niños de las comunidades indígenas y, de manera simultánea, evitar la intervención de actores educativos ajenos a la comunidad y su cultura.

El compromiso colectivo de conformar sistemas de educación propios en condiciones complejas se ha plasmado en la construcción consistente de redes escolares municipales. En éstas, mediante la participación comunitaria en los asuntos educativos, se han reconfigurado la misión y la posición social del docente. Para los campesinos indígenas zapatistas de Chiapas, la educación "nace" de la comunidad; lo cual significa que la escuela de los "autónomos" legitima una articulación pragmática entre los conocimientos localmente situados y los que provienen de la cultura escolar nacional y occidental. A pesar de las dificultades materiales en el contexto de la "resistencia", la autonomía educativa permite un diálogo intercultural de saberes y la dignificación de las personas portadoras de conocimientos desvalorizados en la sociedad moderna neoliberal; diálogo que es legítimo y enriquecedor, de acuerdo con los campesinos indígenas que participan en las luchas por la autonomía.

La educación autónoma como espacio de aprendizaje intercultural y crítico

Los actores del movimiento social de los pueblos zapatistas, al perseguir la autogestión regional de sus proyectos comunitarios, apuestan al ideal que consiste en decolonizar la cultura escolar que, con sus métodos, planes y programas, es discriminatoria hacia las culturas indígenas. Cada municipio rebelde ha estado concretando, de forma particular y creativa, el proyecto autónomo zapatista. A partir de procesos asamblearios y recursos propios, cada escuela presenta su singularidad organizativa y pedagógica, aunque a veces no tenga escrito su programa educativo. No obstante, todas comparten elementos comunes y su oposición a la política educativa nacional. Buscan no depender de un poder centralizado, ya sea estatal o nacional, por lo cual se basan en los actores comunitarios y sus representantes, que orientan, vigilan y evalúan tanto el compromiso político como el papel pedagógico del docente indígena.

Además, lejos de aplicar mecánicamente un modelo rígido y uniforme impuesto por el EZLN a sus bases de apoyo, la autonomía educativa radical ha generado procesos sociales de apropiación y reinvención desde abajo de la institución escolar, a partir de las estrategias de los campesinos mayas zapatistas. Las prácticas de política educativa de los pueblos organizados en los MAREZ demuestran que no es utópico aspirar a administrar, de manera autogestiva, escuelas rurales insertas en redes regionales con el respaldo de una organización política movilizadora como el EZLN. La aplicación de la autonomía educativa desafía al Estado para que transforme su política con base en los valores y las prioridades decididas por los pueblos indígenas, según sus modos particulares de gobernarse (Baronnet, 2010b).

Pese a lo anterior, las condiciones políticas aún no están reunidas para que los pueblos zapatistas se beneficien de la contraparte financiera y técnica que pueden otorgar las administraciones públicas estatal y federal. En contextos y circunstancias difíciles de guerra integral de desgaste, el proyecto de autonomía zapatista descansa sobre mecanismos endógenos en un cuadro comunitario y regional de participación democrática. Esto permite una lenta consolidación de formas organizativas alternativas en las escuelas y sus territorios. No obstante, hasta ahora, el conjunto de comunidades de campesinos mayas zapatistas de Chiapas no logra reclutar y mantener a los promotores educativos de todos sus pueblos. A los problemas de orden económico y cultural, se agrega la falta de jóvenes campesinos voluntarios que sepan leer y escribir. Además, las mujeres y los ancianos no siempre asisten a las reuniones dedicadas a la educación.

Si consideramos que los procesos pedagógicos de las escuelas zapatistas dependen de los procesos endógenos de gestión autónoma, las comunidades implicadas están encaminadas a apropiarse del reto de la producción social de conocimientos y métodos escolares multilingües, interculturales y críticos. Así, la lucha de los pueblos originarios de América Latina por la autonomía político-educativa surge como una condición para la emergencia de una enseñanza más accesible y pertinente desde el punto de vista social y cultural. Frente a la falta de materiales didácticos, los promotores y las promotoras procuran movilizar su imaginación pedagógica al inventar técnicas de aprendizaje de manera pragmática.

Los saberes legítimos en la comunidad tienden a ser revalorizados en el aula, gracias a la investigación y la enseñanza de conocimientos técnicos, culturales y políticos vinculados a la identidad campesina, étnica y zapatista de las familias participantes (Baronnet, 2010b). Por ejemplo, se recomienda a los promotores de

educación alfabetizar con palabras de uso común en el contexto cotidiano, es decir, el vinculado con el trabajo de la casa y el campo, los animales y las plantas, la historia de las luchas campesinas y los derechos políticos y sociales.

Al proponer actividades pedagógicas relacionadas con las demandas del EZLN, los promotores educativos contribuyen a legitimar en el aula la memoria colectiva y las prácticas sociales de lenguaje valoradas en el grupo de pertenencia, lo que fortalece la autoestima de los niños y el sentimiento de dignidad de los adultos. Esto garantiza, además, que se proponga en las escuelas un aprendizaje situado y significativo, desde las estrategias de la autonomía, que permita "crear la libertad" y "liberar la creatividad"; pero que dependa de recursos autolimitados (Castoriadis, 1993, p. 120).

Asimismo, la imaginación pedagógica de los promotores zapatistas se encuentra constreñida por la carencia de recursos formativos, socioeconómicos y culturales que deben tomarse en cuenta para el trabajo docente cotidiano. De acuerdo con Horacio Gómez Lara (2011), cada escuela marcha a su ritmo en estos proyectos autonómicos de educación propia y los avances dependen de las capacidades de los promotores, de sus recursos, de la disposición de los alumnos por aprender y de los apoyos comunitarios para cumplir los compromisos asumidos con el promotor en asamblea, así como del interés que tengan los padres y madres de familia en la educación de sus hijos.

Como proceso de educación popular, el ejercicio crítico de relegitimación de los conocimientos y las prácticas de lenguaje del campesinado maya conduce a enseñar a los niños las historias de las luchas por la tierra y el territorio, entre otras cuestiones relativas a la salud, la alimentación, la vivienda o el medioambiente (Baronnet, 2010). De esta forma, la educación para la democracia y para la formación cívica y ciudadana genera la circulación de conocimientos locales y generales que inciden en la apropiación de los derechos, la socialización política y la afirmación cultural. Esto contribuye a fortalecer las identidades, la apropiación y la generación de actitudes de arraigo rural, de compromiso militante, de solidaridad (compañerismo) y de lealtad hacia las lenguas y culturas originarias.

El papel del educador y su acción pedagógica en el escenario local

Gracias a la libertad de maniobra que otorga el marco autonómico, la escuela en su conjunto está (re)adaptada en el nivel (inter)comunal debido a una evolución permanente de la tradición y la movilización de los esfuerzos colectivos, que hacen posible apropiarse del espacio escolar y del tiempo consagrado a la escolarización. Los campesinos zapatistas buscan orientar sus procesos político-pedagógicos

según sus valores, normas y marcas identitarias que los distinguen como sujetos sociales. Así, la escuela zapatista posee su propia organización, que no depende de una norma rígida impuesta del exterior; pero que facilita hacia el interior la transmisión social de conocimientos surgidos de establecer prioridades colectivas (Baronnet, 2010). Las experiencias zapatistas demuestran que la educación se ha de construir desde los pueblos y a su imagen; es decir, como herramienta de resistencia cultural y política, y también como una opción para mejorar las condiciones de vida. El educador necesita realizar un vaivén reflexivo permanente entre la investigación participativa comunitaria sistemática y la elaboración de contenidos y materiales pedagógicos.

En el marco participativo que implica la autonomía político-educativa, cada pueblo tiene que dar su consentimiento colectivo, al reconocer las competencias y el compromiso de los educadores. Esto implica la designación democrática de los docentes y su formación de acuerdo con programas curriculares regionales, diseñados con la participación de las familias, lo que permite poner el tema educativo en el corazón del juego político local y regional; es decir, introducirlo en la agenda social y cultural de la colectividad que se declara autónoma. Es importante que el docente se sienta arraigado en su lugar de origen, valore positivamente sus identidades socioculturales y pertenezca al proyecto político-cultural de su comunidad. En las experiencias zapatistas, quien dirige las reuniones de padres de familia no es el maestro foráneo, sino un compañero campesino que rinde cuentas ante un comité de educación y la asamblea comunal, que lo nombra y decide darle su confianza, evalúa su desempeño y puede destituirlo.

Entonces, quien contribuye a legitimar los conocimientos que debe valorar la escuela zapatista es la comunidad organizada de manera democrática, y que no abandona la educación en manos del Estado, de una iglesia, una empresa o una organización civil proselitista. La escuela se vuelve el lugar de un aprendizaje culturalmente situado, pertinente y decolonizador en la medida en que sean los pueblos quienes determinen lo que es legítimo y prioritario (o no) enseñar a las nuevas generaciones. Los niños no sólo son guiados por los adultos, sino que buscan, estructuran y demandan la asistencia de quienes los rodean para aprender cómo resolver problemas de todo tipo (Núñez, 2011). Esto refuerza la complementariedad de los roles de los niños y los adultos para fomentar el aprendizaje en el marco de cada contexto sociocultural específico.

En suma, la lucha por la autonomía de la educación representa una parte fundamental del proyecto más amplio de transformación democratizadora y decolonizadora que construyen los municipios autónomos en Chiapas. Esto se concretiza

con las prácticas colectivas de legislar según usos y costumbres (asamblea comunitaria, sistema de cargos rotativos y revocables, trabajos colectivos, etcétera). De cierta manera, la insumisión de las políticas municipales de educación zapatista cuestiona el multiculturalismo neoliberal de las políticas educativas heredadas del indigenismo mexicano del siglo XX.

Entonces, los pueblos en rebeldía apuestan a una decolonización profunda de los procesos de gestión política, administrativa y pedagógica de las escuelas, cuya gestión autónoma representa una manera colectiva de facilitar que los planteles educativos estén disponibles y sean accesibles, aceptables y adaptables a las particularidades de la sociedad multicultural y rural. La participación activa de los pueblos no sólo aparece como una condición para construir "otra" educación, sino como una garantía legítima de la inclusión de los mismos en "un mundo donde quepan todos los mundos".

Pedagogías *otras* desde la inteligencia de la esperanza a través de las interculturalidades activas y decoloniales

La reflexión que desarrollamos desde los apartados anteriores sobre el acercamiento a la experiencia zapatista nos permite comprender cómo, en su ejercicio político de reconstitución étnica, este movimiento condensa actos pedagógicos de formación en sujetos-subjetividades, prácticas y territorialidades mediante el sistema autónomo educativo de los Municipios Autónomos Rebeldes Zapatistas.

En este orden de ideas, nos preguntamos: ¿cómo analizar los procesos de las memorias disidentes que potencian los movimientos étnico-político-pedagógicos de las luchas decoloniales de los pueblos indígenas y afrodescendientes, que cuestionan la configuración monocultural de los Estados nación en el contexto latinoamericano y en México, para potenciar sus aportaciones epistémicas?, ¿cómo comprender el debate epistémico sobre los procesos decoloniales e interculturales, concebidos en la configuración y en la resignificación de la memoria colectiva, desde las otras educaciones y a partir de las insumisiones pedagógicas?

Las *pedagogías de la insumisión* se detienen a producir excedentes de realidad, pues ellas mismas son producto de este *excedente*, son emergencia e irrupción que desmonta el modelo de lo homogéneo y lo eficiente; de ahí que sean *pedagogías otras*. La idea de excedente de realidad se refiere a los espacios de expansión y objetivación, de remanentes que se configuran en experiencias potenciadoras, en

tanto que: "este excedente de realidad resulta de la tensión entre lo dado-límites y el cómo se rescata la fuerza-necesidad que incita a trascender las formas establecidas" (Zemelman, 1998, p. 139).

La cuestión es reconocer y desafiar los contornos de realidad, los límites de lo pensado, al comprender la subjetividad y ciertas direccionalidades, al ejercer la historicidad y sus modos y mundos, muy propios, muy otros: "Desde la misma experiencia de los sujetos [...] las posibilidades objetivas devienen en ámbitos de sentido; es la potenciación de lo dado que apunta a un excedente de realidad que puede reconocer direcciones diferentes, incluso contradictorias, en su desarrollo" (Zemelman, 2007, p. 50).

Comprender las necesidades históricas nos remite a construir los contornos epistemológicos de las palabras-conceptos que buscan nombrar "el movimiento pedagógico de los sujetos, o bien, los sujetos pedagógicos del movimiento", en términos de configuraciones de sentido y efectos en los regímenes de conocimiento, que posibiliten un análisis sobre prácticas discursivas desde las bases de las nociones-conceptos-palabras. Éstas imprimen sentido, al establecer la acción social en el ineludible ejercicio de contextualizarlas y en atención del despliegue participativo de los actores, guiados por la proyección de opciones de futuro y dispuestos en proyectos construidos por ellos, desde su propia realidad; es decir, como políticas de las palabras en su dimensión presente-futuro y en la actuación de los sujetos sociales desde las memorias recreadas.

Reconocer las ausencias en la reflexión crítica sobre el pensamiento pedagógico latinoamericano nos convoca a construir una socioantropología de los procesos de historicidad crítica de las memorias-experiencias pedagógicas, como territorios-cuerpos en las prácticas de conocimiento e identidad, mediante la intervención de los movimientos sociales pedagógicos en su emergencia. Pues, ante la razón indolente, la necesaria afección de la memoria como hecho y condición de sentido, como necesidad y derecho, según señala Boaventura de Sousa Santos: "En otras palabras será posible evitar el gigantesco desperdicio de la experiencia que sufrimos hoy día. Para expandir el presente propongo una sociología de las ausencias, para contraer el futuro, una sociología de las emergencias" (2005, p. 153).

En nuestros países existen posturas pedagógicas vigentes, cuyos efectos consisten precisamente en contraer el futuro e impedir mirarnos al expandir el presente, las pedagogías insumisas, aquellas que necesariamente han tenido que construir por lo menos la figura de dos Estados o dos territorios, que practican dos lenguas; aquellas que residen en los territorios de las memorias indígenas

y afroamericanas, que por medio de procesos, entendidos como producto de su trayecto histórico, experiencia, formas de lucha y movimiento han generado procesos-producentes de organización colectiva con sus propios modos de entender el mundo y su espiritualidad.

Sujetos y sociedades, comunidades en movimiento que se plantean maneras de comprender el trabajo y se reapropian del proceso productivo por medio de formas nuevas en las relaciones de producción; que plantean un reencuentro con la tierra, la cual representa no sólo el espacio vital sino un lugar de trabajo, de lucha; es decir, hacer lugar para hincar la raíz comunitaria, con sentido de pertenencia, a la misma tierra, pero como producto de un movimiento situado con trayecto y proyecto histórico (Zemelman, 2011).

Para los pueblos originarios y afrodescendientes, los sujetos subalternizados, la educación como espacio de debate, la confrontación y disputa social se convierten en un medio de lucha por dar contenido y dirección política al proceso pedagógico. El fin es transformar las formas de relación con el conocimiento, que a su vez recrean los procesos de dominación, pues en distintos niveles de realidad, esta situación repercute en la continuidad de las estructuras educativo-pedagógicas, de conocimiento-epistémicas, de salud-médico-curativas y en sistemas jurídico-políticos.

En esta confrontación de fronteras y alteridades históricas, en el espacio-frontera es donde emerge la perspectiva de la educación intercultural crítica, pues no implica sólo la interacción de culturas distintas en un supuesto diálogo de saberes, experiencias y maneras de entender el mundo; más bien, la postura crítica plantea la necesaria deconstrucción del proceso impositivo de ciertas prácticas de conocimiento, como las de poder y las culturales. Es preciso, entonces, poner en tensión las configuraciones del mundo que están presentes en cada espacio de interacción y en las prácticas sociales desde otro horizonte histórico: la acción insumisa de las otras pedagogías.

Entre culturas: las pedagogías *otras*, interculturalmente insumisas

El análisis sobre la interculturalidad desde un debate sobre los contornos epistémicos, más que la fijación en predefiniciones sobre identidades, es una búsqueda a través de la palabra-concepto *interculturalidad*, pensada como herramienta y transformada en política pedagógica de investigación y formación, que enuncie

acciones educativas procesuales. Ésta no buscaría eliminar las diferencias sino su reconocimiento, y comprender, más bien, el marco de las desigualdades sociales producto de las alteridades históricas.

Por lo tanto, del conjunto de acepciones que recorren el espectro de la interculturalidad, se opta por la postura de *entre culturas*, en el reconocimiento de la experiencia y producción histórica de la articulación identidad-diferencia, en los signos políticos de la alteridad.

La palabra-concepto interculturalidad y sus políticas frente al sentido de espacio y terreno de lucha educativa y pedagógica de la "entre-culturalidad" (Corona, 2007) permite tensionar el campo de contradicciones y procesos en la acción educativa y la investigación pedagógica: "[Entre-cultura], por lo tanto, nombra las relaciones políticas entre sujetos distintos, en el espacio público. 'Entre-' no sugiere acuerdo, compenetración o entendimiento; sugiere la exposición de lo propio frente a lo ajeno en un espacio político, donde los otros se exponen y al exponerse existen" (Corona, 2010, p. 13). En el campo educativo, los procesos de larga trayectoria histórica de las sociedades amerindias y afroamericanas construyen espacios de lucha y de apropiación mediante movimientos sociales sustentados en la resignificación identitaria, a partir de las prácticas territoriales y la educación intercultural-decolonial como movimiento político-pedagógico. Las demandas de dichos espacios transitan de la protesta y la exigencia al ejercicio de distintas formas de expresión autonómica, o bien, a diferentes maneras de "hacer autonomía y persistencia-resistencia".

La movilización social y la actuación de la ciudadanía, en el ejercicio de una *interculturalidad activa* como expresión del proyecto y acción colectivos, adquieren rostros propios desde las comunidades étnico-políticas en movimiento, que se expresan por medio de las demandas a favor de una educación efectiva y propia. Este proceso imbricado de la condensación de relaciones entre sujeto-subjetividades, historicidad-movimiento, conocimiento-episteme, autonomía-memoria, en la historicidad de las subjetividades concentra sujetos en movimiento y/o movimiento en sujetos; revuelta e insurrección de epistemes y "comunidades en movimiento" (Zibechi, 2008), que hemos definido como *educaciones otras: pedagogías otras... inteligentes desde la esperanza, insumisas desde la historia...*

Referencias

Baronnet, B. (2010a). Zapatismo y educación autónoma: de la rebelión a la dignidad indígena. *Sociedade e Cultura, Revista de Pesquisas e Debates em Ciências Sociais*. Universidade Federal de Goiás, *13*(2), 247-258.

_______ (2010b). La apuesta de las escuelas zapatistas de Chiapas por descolonizar la educación en los pueblos campesinos mayas. *Decisio* (CREFAL), (30), 39-43.

_______ (2012). *Autonomía y educación indígena. Las escuelas zapatistas de la Selva Lacandona de Chiapas, México*. Quito: Abya-Yala.

Castillo, E. (2010). Las luchas por otras educaciones en las memorias del bicentenario. En *Pensamiento universitario para la sociedad*. (22), octubre de 2010. Colombia: Universidad del Cauca-Popayán.

Castoriadis, C. (1993). *Le monde morcelé*. París: Seuil.

Corona, S. (2010). Entre voces-entre culturas. La autoría dialógica: hacia la participación en el espacio público. En P. Medina (Ed.), *Interculturalidad-es en educación. Revista Decisio*. (24), septiembre-diciembre, 15-19.

_______ (2007). *Entre voces… Fragmentos de educación entre-cultural*. México: Universidad de Guadalajara.

De Sousa Santos, B. (2005). *El milenio huérfano. Ensayos para una nueva cultura política*. Bogotá: Trotta.

_______ (2009). *Una epistemología del sur*. Buenos Aires: Siglo XXI/CLACSO.

Gómez, H. (2011). *Indígenas, mexicanos y rebeldes. Procesos educativos y resignificación de identidades en los Altos de Chiapas*. México: Juan Pablos/CESMECA/UNICACH.

Medina, P. (Coord.). (2012). *Pedagogías insumisas. Movimientos político-pedagógicos y memorias colectivas de otras educaciones en América Latina*. México: Juan Pablos/CESMECA/UNICACH/Educación para las Ciencias en Chiapas A. C.

Núñez, K. (2011). De la casa a la escuela zapatista. Prácticas de aprendizaje en la región ch'ol. En B. Baronnet, M. Mora, y R. Stahler-Sholk, (Coords.), *Luchas "muy otras". Zapatismo y autonomía en las comunidades indígenas de Chiapas* (pp. 267-294). México: UAM-X/CIESAS/UNACH.

Ruiz, M. (2010). *Otra educación. Aprendizajes sociales y producción de saberes*. México: CREFAL/UIA.

Segato, R. (2007). *La nación y sus otros. Raza, etnicidad y diversidad religiosa en tiempos de políticas de la identidad*. Buenos Aires: Prometeo.

Zemelman, H. (2011). *Los horizontes de la razón. III: El orden del movimiento.* Barcelona: Anthropos.

_______ (1998). *Sujeto: existencia y potencia*. México: Anthropos/CRIM/UNAM.

_______ (2007). *Ángel de la Historia; determinación y autonomía de la condición humana.* Barcelona: Anthropos.

_______ (2008). *Autonomías y emancipaciones. América Latina en movimiento*. México: Bajo Tierra.

El difícil tránsito de la homogeneidad cultural a la interculturalidad en México

José Manuel Juárez Núñez[1]
Sonia Comboni Salinas[2]

Introducción

México es un país pluricultural como lo declara la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM): "La Nación Mexicana es única e indivisible. La Nación tiene una composición *pluricultural* sustentada originalmente en sus pueblos indígenas que son aquellos que descienden de poblaciones que habitaban en el territorio actual del país al iniciarse la colonización y que conservan sus propias instituciones sociales, económicas, culturales y políticas, o parte de ellas" (CPEUM, 1917, art. 2).

La Constitución reconoce, por tanto, la existencia jurídica, social y política de los pueblos originarios. La interculturalidad no es sólo un concepto para vehicular una ideología acerca de la necesidad de respetar al otro y reconocerle derechos. Estos derechos también se encuentran a salvaguarda en la Constitución, como se aprecia en su artículo 1.º: "En los Estados Unidos Mexicanos todas las personas gozarán de los derechos humanos reconocidos en esta Constitución y en los tratados internacionales de los que el Estado Mexicano sea parte, así como de las garantías para su protección, cuyo ejercicio no podrá restringirse ni suspenderse, salvo en los casos y bajo las condiciones que esta Constitución establece" (CPEUM, 1917, art. 1).

De la misma manera, la Constitución reconoce el derecho a ser, pensar, creer y vivir libremente, sin discriminación o exclusión debido al origen social o étnico: "Queda prohibida toda discriminación motivada por origen étnico o nacional, el género, la edad, las discapacidades, la condición social, las condiciones de salud,

[1] Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco.
[2] Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco.

la religión, las opiniones, las preferencias sexuales, el estado civil o cualquier otra que atente contra la dignidad humana y tenga por objeto anular o menoscabar los derechos y libertades de las personas" (CPEUM, 1917, art. 1).

Estos dos artículos ofrecen ocasión para hablar de la coexistencia de diferentes grupos étnicos nacionales, además de los extranjeros, presentes en el país. Estamos frente a un tejido social pluricultural y multiétnico. Es decir, lo *pluri* y lo *multi,* de lo que nos habla el científico social Carlos Toranzo en su libro *Lo pluri-multi* (1993), en relación con una sociedad boliviana compleja y por tanto intra e intercultural. México también es un país pluricultural y multiétnico, de allí la necesidad de analizar el significado profundo que implica la intra y la interculturalidad, desde el punto de vista político, social y económico.

La relación mestizo-indígena como proceso conflictivo asimilatorio e integrador

Concluida la independencia en 1821, el país comenzó a vivir un nuevo proceso de recomposición de la sociedad mexicana y de las estructuras sociales en el conjunto del país, principalmente en la capital, como sede del gobierno y como punto de partida para el reconocimiento de la diversidad étnico-cultural de la población.

La interculturalidad no es un fenómeno social que haya surgido en los años ochenta. Es una realidad que acompaña a la humanidad desde sus orígenes. Cuando las diferentes composiciones sociales se acomodaron, hubo relaciones comerciales, políticas e intercambios culturales entre ellas, y por lo tanto, independientemente del rechazo, la discriminación o la exclusión que sufrían los pueblos minoritarios —o considerados "menos evolucionados" que los dominantes—, la interculturalidad siempre estuvo presente. La realidad de la existencia de culturas diversas exigía una mirada diferente, más allá de las discriminatorias y excluyentes, se trataba de una relación de sobrevivencia, ya sea al esclavizar a grupos vencidos en las guerras y utilizarlos para mantener la economía de la sociedad dominante o como mano de obra para el embellecimiento de las ciudades o la construcción de monumentos, como sucedió en el antiguo Egipto.

La diversidad estaba presente y poco a poco fue ganando terreno en el mundo antiguo, aunque no fuese reconocido el derecho a ser diferente o de aceptar al otro de "igual a igual", sino en una relación de dominación-sujeción, o de *maitre-esclave*.

La otredad ha existido desde que existe la humanidad, sin embargo, no siempre fue reconocida ni aceptada en su derecho a ser diferente. De allí la intolerancia, el rechazo a lo diverso, a lo que no soy. Las diferencias sociales y culturales eran

mutuamente excluyentes, por lo que el encuentro entre civilizaciones ha sido conflictivo. Ante esta situación, la búsqueda de la armonía social debe pasar necesariamente por la tolerancia, al reconocer que el otro tiene derecho a ser, pensar y decir lo que piensa libremente. En este sentido, Voltaire fue el paladín de la tolerancia y el respeto al derecho que se tiene de ser diferente y disentir.

En la actualidad, la diversidad es una realidad en casi todos los países: migrantes económicos, exiliados políticos, inmigrantes por conflictos bélicos o por el ejercicio del poder de manera despótica, como sucede en Venezuela y otros países de América Central. Además de enfrentar condiciones de pobreza, las personas se ven obligadas a desplazarse hacia diferentes países de Europa, incluso de América. La realidad cultural es diversa y se aborda de diferentes maneras en cada país. Pero esta problemática es muy diferente de la que enfrentan naciones conformadas por pueblos originarios, como es el caso de los países andinos y de México.

En la actualidad, se han generado nuevas ideas acerca del respeto a la diferencia, del derecho a ser diverso. Una manera de respetar estos derechos de "el Otro", del ser diferente, permea la educación escolar, pues la ideología del multiculturalismo —que se funda en la tolerancia y el respeto del Otro— está progresando como modo de ser en la sociedad plural. Sin embargo, aún no se ha logrado que esta visión de la sociedad penetre la política educativa, que a lo sumo se ha limitado a impulsar un proceso de transición cultural entre la cosmovisión indígena y la occidental a través de la educación bilingüe en los primeros años de educación básica, sólo mientras los niños y las niñas aprenden lo más elemental del español para continuar, posteriormente, su educación en esta lengua. La coexistencia de culturas en el mismo espacio territorial ha provocado un mayor intercambio de conocimientos, ideas, tradiciones y costumbres entre los pueblos del mundo, lo cual ha conducido a una nueva manera de considerar la educación bilingüe, ya no sólo como el dominio de dos códigos lingüísticos, en tanto expresión de los mundos en cuestión, sino como la búsqueda de un intercambio pacífico de valores culturales que se encuentran y traslapan en una sociedad pluricultural. De aquí parte la visión de un nuevo modelo educativo y una reciente filosofía de la educación: la *interculturalidad*. Por tanto, ahora se habla de una e*ducación intercultural bilingüe* (EIB), aunque no se posee un modelo único para lograr la meta de un aprendizaje pertinente para los niños indígenas.

Con base en lo anterior se desprende la importancia de conocer la experiencia de una escuela pública en el pueblo amuzgo de Xochistlahuaca, Guerrero, donde la resistencia indígena frente a las políticas homogeneizadoras del Gobierno

mexicano se manifiesta en un proceso educativo promovido por el mismo pueblo. La finalidad es formar alumnos que recuperen la lengua materna, cultura, tradiciones, costumbres y prácticas sociales que identifican al pueblo amuzgo.

No se trata sólo de niños y niñas indígenas, sino también de alumnos hispanohablantes que solicitan el ingreso debido al prestigio que ha adquirido esta escuela a lo largo de sus casi 15 años de funcionamiento como un colegio de alta formación educativa. Por ello se considera como una escuela intercultural y bilingüe. Intercultural, porque trata de recuperar la cultura indígena y la occidental, y bilingüe, porque trabaja tanto en el aprendizaje de la lengua de la comunidad indígena, como del español.

Contexto histórico

El vivir, sobrevivir y resistir en el mundo indígena mexicano ha sido uno de los retos más dolorosos que ha enfrentado el país debido a las continuas y duraderas actitudes de discriminación y menosprecio hacia las culturas originarias presentes, particularmente, en el México independiente y en el contemporáneo, por más que se intente disimular y soslayar esta actitud social de la población con mayores recursos. Tanto es así, que se tuvo que promulgar una ley antidiscriminación. Para los efectos de la Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación, que regula al artículo correspondiente de la CPEUM, se entiende por discriminación:

> [...] toda distinción, exclusión, restricción o preferencia que, por acción u omisión, con intención o sin ella, no sea objetiva, racional ni proporcional y tenga por objeto o resultado obstaculizar, restringir, impedir, menoscabar o anular el reconocimiento, goce o ejercicio de los derechos humanos y libertades, cuando se base en uno o más de los siguientes motivos: el origen étnico o nacional, el color de piel, la cultura, el sexo, el género, la edad, las discapacidades, la condición social, económica, de salud o jurídica, la religión, la apariencia física, las características genéticas, la situación migratoria, el embarazo, la lengua, las opiniones, las preferencias sexuales, la identidad o filiación política, el estado civil, la situación familiar, las responsabilidades familiares, el idioma, los antecedentes penales o cualquier otro motivo. También se entenderá como discriminación la homofobia, misoginia, cualquier manifestación de xenofobia, segregación racial, antisemitismo, así como la discriminación racial y otras formas conexas de intolerancia. (Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación, inciso III, art. 1)

A partir de este postulado de la propia legislación en torno a la educación libre y gratuita para todos los ciudadanos y de los principios de la *escuela inclusiva* podemos revisar las políticas educativas del régimen neoliberal en torno a la instrucción

destinada a las culturas indígenas, que en su momento se denominó *educación indígena*. Este modelo pasó por la *escuela rural* —diferente de la *escuela normal urbana*— dirigida a los campesinos y grupos indígenas (con su trasfondo de racismo y discriminación hacia los pueblos originarios, considerados como salvajes e improductivos) y transitó hacia la *escuela de la unidad nacional* o *escuela única* en el gobierno de Ávila Camacho (1940-1946), de la cual estos grupos fueron prácticamente excluidos.

En la actualidad se habla de la *educación* o *escuela inclusiva*, en la cual tienen cabida todos los ciudadanos sin importar su origen étnico, edad, sexo, condición socioeconómica y creencias. Sin embargo, en relación con el mundo indígena, la escuela inclusiva sigue siendo una educación diseñada desde arriba, a partir del mundo occidental y el gobierno, sin tener en cuenta las verdaderas necesidades y preferencias de los grupos étnicos a los cuales va dirigida, aun cuando este modelo educativo está basado en la interculturalidad.

La educación del medio indígena se ha transformado en una política primordial para los Estados que presentan un componente importante de su población que se identifica como indígena o pueblo originario. En nuestro país, el INALI ha detectado 62 grupos lingüísticos, y con las variantes, la cifra alcanza a 80; su educación implica recursos económicos y personal docente preparado. En ambos rubros tenemos insuficiencia. No se destinan los recursos necesarios para atender adecuadamente la educación indígena ni mejorar la infraestructura escolar, tampoco se cuenta con maestros suficientemente capacitados para asegurar un buen desempeño en el modelo de la EIB (Juarez y Comboni, 2017); si bien, existen experiencias que muestran la posibilidad real de tener una EIB con buenos resultados[3] en términos de aprendizaje.

Las dificultades para contar con una educación bilingüe en lenguas indígenas se deben a diversos factores históricos, políticos y culturales. Entre los históricos encontramos el proceso de castellanización que se impulsó desde la Colonia para que los indígenas aprendieran el español, política que continuó de manera más encarnizada la joven República naciente, y que persistió y se fortaleció aún más con el proyecto vasconcelista de asimilación de las culturas originarias por la cultura dominante, promovido ciertamente por el capitalismo incipiente en nuestro país. Desde el punto de vista político, era una tarea que ambas facciones,

[3] No se utiliza el término "de calidad" porque es de carácter ideológico y el Estado lo ha trastocado, por eso se recurre a la expresión "buenos resultados en el aprendizaje". Seguramente la calidad de la educación recibida se podrá ponderar cuando los estudiantes pasen a otro nivel educativo o tengan que incorporarse al mercado laboral, donde pondrán en práctica los conocimientos adquiridos.

liberales y conservadores, se habían impuesto para lograr, en un primer momento, la asimilación de los pueblos indígenas por la cultura "nacional" y, posteriormente, la "integración" de los pueblos originarios a la cultura dominante. Ambos procesos dentro de un marco civilizatorio de los pueblos indígenas, considerados como atrasados y rémoras del progreso de México. Por ello, los liberales consideraron del indígena que era necesario "matarlo en cuanto indio y dejarlo vivo en cuanto ser humano" (Alfaro, 2006, p. 73). En otros términos, se trataba de extinguir la cultura indígena y reeducarla en la civilización criollo-mestiza de la nueva República; es decir, por una parte se trataba de la occidentalización del indio, y por la otra, de su campesinización para incorporar sus tierras al mercado inmobiliario naciente del capitalismo tardío en el México independiente. El tema se aborda en este trabajo en la parte dedicada a la política indigenista, posteriormente se trata el asunto de la educación bilingüe como proyecto indigenista para incorporar al indígena a la cultura dominante y en un tercer momento se plantea el proceso de cambio a la educación intercultural como medio del indigenismo contemporáneo en Xochistlahuaca para recuperar los movimientos de protesta indígena en todo el país, que demandan educación. Nos referimos específicamente a las experiencias alternativas en educación del pueblo ñomdaa en Guerrero; los tzeltales en Chiapas; los rarámuris en Chihuahua; el proyecto Comunicación y Educación Bicultural en una comunidad Wixarika[4] y el caso de Los Caracoles, regiones organizativas de las Comunidades Autónomas Zapatistas en Chiapas. Aunque en este trabajo nos limitaremos a la experiencia del pueblo ñomdaa de Xochistlahuaca, Guerrero.

La política indigenista

En su origen, el indigenismo era una estrategia de asimilación del indio a la cultura mestiza con el fin de civilizarlo e integrarlo a la cultura hispánica. Constituía, entonces, una política civilizatoria tendente a sustituir la cultura y la cosmovisión de los pueblos indígenas por la cultura y cosmovisión occidental. En las primeras décadas del siglo xx, esta política se tradujo en lo que se denominó *educación indígena*, propuesta por la Cámara de Diputados mediante la creación del Departamento de Cultura Indígena (1922), aceptada con reticencia por Vasconcelos, primer secretario de la Secretaría de Educación Pública (recién creada como tal, por Álvaro Obregón). Este funcionario consideraba útil tal departamento

[4] Proyecto llevado a cabo por la Dra. Sara Corona, de la Universidad de Guadalajara, con el fin de crear textos en lengua indígena para que los alumnos de primaria y secundaria puedan aprender en su propia lengua y recuperar los conocimientos y saberes de la comunidad.

sólo en tanto los indígenas alcanzasen la capacidad para ingresar a las escuelas "normales", momento en que se abandonaría esta visión de la educación rural como educación especial dirigida a la redención del mundo indígena (Mijanjos y López, 1999). Vasconcelos también era partidario de una educación civilizatoria de acogida del indígena en la cultura mestiza para que fuesen verdaderos ciudadanos y contribuyesen al crecimiento de la nación, participasen de la naciente democracia y fuesen miembros de una misma cultura nacional. Esta política indigenista constituía un intento más de asimilación a la cultura occidental. Las ideas de la época, permeadas por el pensamiento de antropólogos y políticos, iban en el sentido de "civilizar" a los indígenas y hacerlos productivos para el país, ya que eran considerados como un obstáculo para el crecimiento económico.

Manuel Gamio también propugnaba una asimilación de los indígenas a la cultura nacional con el fin de que se integrasen a la sociedad mexicana y tener una población culturalmente unida.[5]

De acuerdo con Claude Fell:

> En 1923, Vasconcelos, en colaboración con Enrique Corona, prepara una serie de textos sumamente importantes, que muestran que se ha comprendido a la vez la gravedad y la complejidad del problema indígena. La larga gira a caballo que efectúa en abril de 1923 por el estado de Puebla acaba de convencerle. A raíz de tal viaje, el Departamento de Cultura Indígena publica un Programa de Redención Indígena cuyos objetivos son:
>
> 1. Proporcionar a los indios tierras que puedan cultivar y donde puedan vivir.
> 2. Hacer salubre el medio físico en que viven.
> 3. Ponerlos en contacto con los centros urbanos mediante la construcción de caminos.
> 4. Proteger su trabajo mediante leyes especiales.
> 5. Mejorar sus productos agrícolas e industriales, inculcándoles técnicas más modernas.
> 6. Proporcionar gratuitamente a las comunidades indígenas aperos, semillas, plantas y ganado.
> 7. Civilizarlas por medio de instituciones educativas apropiadas.
> 8. Facilitar su integración jurídica estableciendo registros civiles.
> 9. Crear en las comunidades centros recreativos, artísticos y de acción humanitaria.
> 10. Darles como divisas: tierras, escuela, acción cívica y cultura. (Sagaón, 2012)

A partir de este programa se abre camino la visión de una escuela bilingüe para la población indígena, que en su proceso de formación da vida a una nueva

[5] *Cfr*. la obra de Manuel Gamio, *Forjando Patria* (1916).

filosofía de la educación que toma en cuenta la diversidad presente en las aulas y en la sociedad. Se propone una educación que reconozca la diversidad cultural y la diferencia en un proceso de mutua aceptación e incluso imitación de ciertos valores presentes en la cultura del Otro, es decir una verdadera "educación intercultural", y por esta razón se comienza a hablar de una *educación intercultural bilingüe*.

Los escollos del bilingüismo

Entre los escollos del camino de la política educativa para ofrecer una verdadera educación bilingüe, además de los ya mencionados (históricos, políticos y culturales), podemos enumerar las diferentes posturas tanto de los propios maestros encargados de la educación en las escuelas bilingües, como de los padres de familia; así también, los concernientes a las políticas gubernamentales:

- La resistencia de muchos maestros a enseñar la lengua materna, bien porque no la dominan ni de forma oral ni escrita, bien porque la hablan pero no la escriben ni la leen, o bien porque están convencidos de que no sirve de nada el que los niños aprendan la lengua materna en la escuela, si la practican en el hogar.
- La resistencia de los padres de familia, que argumentan que las leyes del país están escritas en español y de nada serviría a sus hijos aprender la lengua materna en la escuela. Lo que aprenden en sus casas es suficiente y la escuela debería enseñarles nada más el español para que cuando crezcan no sean discriminados y puedan buscar empleo fuera de la comunidad.
- La política de la SEP en cada entidad federativa, que asigna maestros de diferente lengua a la que hablan los niños en las escuelas de las comunidades indígenas, razón por la que el español se convierte en la única lengua de enseñanza y aprendizaje. Lo mismo ocurre cuando se trata únicamente de maestros hispanoparlantes.
- Un sistema deficiente de formación de maestros bilingües.

A estas diversas resistencias se agrega el que no existan textos escolares en todas las lenguas autóctonas y los que existen no satisfacen los intereses de las comunidades, cuya variante lingüística no se ve reflejada en esos textos: "nosotros no hablamos así", comenta un padre de familia de la comunidad náhuatl del muni-

cipio de Victoria, en la sierra centro de Puebla, por lo cual los maestros se han dado a la tarea de crear un diccionario bilingüe del español-náhuatl hablado en la zona.

La educación bilingüe ha sido vista por el Estado como una política educativa orientada a la asimilación del indígena a la cultura dominante de carácter occidental. Frente a tal escollo poco se ha podido hacer. A ello se añade la modalidad de educación intercultural que, en la práctica, está dirigida exclusivamente a la población indígena y no a la mestiza. Lo cual implícitamente manifiesta la ideología dominante, que considera inferior al indígena, y que por lo tanto necesita una educación que lo integre a la sociedad dominante. En otras palabras, de nuevo, se busca la absorción de la cultura indígena en la mestiza occidental, con lo cual se hace invisible al indígena y se impulsa su occidentalización.

La interculturalidad se presenta entonces tanto en el campo político como cultural, por lo cual los gobiernos que enfrentan la problemática de la presencia de ciudadanos de orígenes socioculturales diferentes se ven enfrentados a retos importantes para lograr la incorporación de todos los miembros de esa sociedad multicultural en un proyecto sociopolítico lo suficientemente amplio como para dar cabida a las diversas expresiones culturales dentro de un continente muy amplio de ideologías y cosmogonías que dan vida a las sociedades heterogéneas. En este tipo de sociedades, la búsqueda de la unidad e integración social pasa por el reconocimiento de la diversidad cultural y el derecho del Otro a ser diferente. Para la creación de una sociedad "Otra", se debe convivir con ese "Otro" en un diálogo constructivo y permanente; en ella coexisten y se integran, en la medida de lo posible, individuos y grupos pertenecientes a culturas diferentes, con expresiones lingüísticas también distintas, dando cabida al fenómeno del plurilingüismo.

Del bilingüismo a la interculturalidad

En casi todo el mundo, las ciudades modernas son de carácter cosmopolita debido a los movimientos migratorios constantes —no sólo al interior de los territorios propios, sino en el ámbito internacional— que han dado pie a una convivencia de culturas diversas en los mismos espacios geográficos. De esta manera, podemos decir que varias culturas conviven en el seno de una misma sociedad, lo cual ha motivado a considerarlas como multiculturales. Las *sociedades multiculturales* están caracterizadas por la coexistencia de ciudadanos provenientes de diversas partes del mundo con lenguas y culturas propias, o bien, de pueblos originarios —como es el caso de México—, cuyas tradiciones, costumbres y cosmogonía

perviven a pesar de los esfuerzos gubernamentales y de la sociedad en su conjunto para someterlos culturalmente y absorberlos en la cultura dominante. Al respecto, Alicia Barabas (2014) menciona los procesos histórico-políticos que condujeron a la situación actual del sometimiento indígena.

Multiculturalismo

El término *multiculturalismo* alude a que en una misma sociedad coexisten, de manera más o menos pacífica, culturas diferentes, cada una con sus propios modelos, incluso lingüísticos, a pesar de la imposición de una lengua considerada como dominante y oficial por el Estado. En principio, ninguna cultura es superior a otra, todas son equivalentes; aunque en la práctica se impone la cultura del grupo social al que pertenecen los gobernantes, con un mayor o menor grado de tolerancia hacia las otras culturas presentes. Esto significa que el multiculturalismo está fincado en la tolerancia, la cual implica:

- El respeto al Otro (mientras no afecte los intereses personales).
- La tolerancia social; es decir, la convivencia pacífica al mantenerse cada quien en su espacio social.
- La tolerancia de culto; es decir, el respeto a las creencias e ideas de los demás.

En el multiculturalismo puede haber colaboración en beneficio mutuo, pero sin pretender la asimilación de las culturas "subalternas" por la dominante, ni mantenerlas como dominadas.

Para Barabas (2014) el multiculturalismo se diferencia a partir del origen territorial de los habitantes: en el caso de los pueblos originarios prefiere denominarlo *pluralismo cultural,* desde la perspectiva de la nueva antropología etnopopular (*Cfr.* Díaz-Polanco; 2015), y reservar para las naciones con inmigración de otros países el término *multiculturalismo*.

Desde este enfoque, cabe la pregunta, ¿qué debemos entender por interculturalidad? En la actualidad existen múltiples conceptuaciones de interculturalidad, debido a que en todas las naciones con estabilidad política y económica se han presentado movimientos de inmigración importantes, con los problemas político-culturales y económico-sociales que estas migraciones internacionales traen consigo. Otro tipo de conceptuación se plantea en los países con un componente de pueblos originarios y afrodescendientes entre sus ciudadanos, como es el caso de América Latina, en donde dominó la colonialidad del poder, del ser y

del saber (Walsh, 2010), lo que Maldonado-Torres denominó "la deshumanización racial en la modernidad [...], la falta de humanidad en los sujetos colonizados", (Maldonado-Torres, citado por Walsh, 2010, p. 90), que los distancia de la modernidad, de la razón y de facultades cognitivas (Walsh, 2010). De esta manera, el indígena queda reducido a un ser incapaz de valerse por sí mismo, solventar sus propias necesidades y aprender.

En términos de González Casanova, esta situación revela la existencia de un colonialismo interno, semejante en sus efectos al colonialismo hispano (Díaz-Polanco, 2015, p. 168). Al amparo de esta premisa, la caracterización del llamado "problema indígena" toma un giro distinto. "El problema indígena es esencialmente un problema de colonialismo interno. Las comunidades son nuestras colonias internas. La comunidad indígena es una colonia en el interior de los límites nacionales. La comunidad indígena tiene las características de la sociedad colonizada" (Diaz-Polanco, 2015, p. 169). Esto propicia una política educativa de carácter colonialista, es decir de imposición acerca de lo que se debe saber para formar parte de la cultura nacional. De aquí que el Estado mexicano establezca lo que se debe aprender y saber en la escuela, incluida la destinada a los indígenas. En otros términos, son los no-indios los que determinan lo que deben saber los indios sin tener en cuenta las necesidades reales de estas comunidades objeto de una imposición arbitraria, o una "arbitrariedad cultural", según los términos de Bourdieu (1970). Una escuela que transmite "en definitiva, su 'ethos' característico, cuyos valores determinan sus actitudes hacia la cultura y hacia la educación; este ethos es decisivo en el ingreso y permanencia en el sistema educativo, ya que determina los estudios del individuo antes de comenzarlos. Pero, al final, prácticamente todas las fracciones de clase orientan a sus hijos hacia los estudios, invierten en capital escolar para conseguir capital económico, cultural y social" (Sánchez-Redondo, 2015).

Por la razón antes citada, los mismos indígenas rechazan con frecuencia la enseñanza de su propia lengua a sus hijos y argumentan que no sirve de nada hablarla si la sociedad dominante habla "el castilla" y todas las leyes están en dicha lengua. Esto, con el fin de evitar la discriminación que han sufrido en carne propia. Sin embargo, dentro de los alcances de su horizonte social, cultural y económico, ellos invierten en el proceso educativo de sus hijos nada más que su tiempo de participación en las reuniones de padres de familia, dada la gratuidad (supuesta) de la educación pública. Aunque cabe aclarar que, con frecuencia, se les pide trabajo

de tequio para pintar los muros de la escuela o arreglar ventanas, bancos, mesas y lo que haga falta para tener un plantel en condiciones de recibir a los niños y las niñas; luego tal gratuidad es relativa.

De la educación indígena hispanizante a la educación bilingüe como instrumento civilizatorio

La *educación indígena* fue uno de los procesos pedagógicos instrumentados para tratar de asimilar a los pueblos originarios a la "civilización" del mundo moderno. De allí que el modelo de educación indígena propuesto por Vasconcelos tuviera la finalidad de "civilizar" a los pueblos indígenas e integrarlos a la cultura mestiza dominante. Con el tiempo, este modelo se fue transformando y pasó por la *educación bilingüe*, que también se utilizó como medio para integrar a los indígenas a la sociedad dominante y hacerlos productivos, en la visión del capitalismo incipiente en el país. Ante el fracaso de este modelo, se transitó hacia el modelo de *educación bilingüe bicultural* con el fin de castellanizar en los últimos años de educación primaria a los alumnos de origen indígena; la iniciación escolar se hacía en su propia lengua. Posteriormente surgió el modelo EIBB (e*ducación indígena bilingüe bicultural*) como orientador de la educación indígena y al rescate de las culturas autóctonas. Sin embargo, no produjo los resultados esperados y se transitó al modelo contemporáneo de EIB, (e*ducación intercultural bilingüe*), con las características de una educación intercultural, que pone en contacto a los alumnos con la cultura Otra, diferente a la suya, y que, por lo general, es la dominante en la sociedad, ya sea que se trate de los pueblos originarios o de inmigrantes.

El modelo impuesto en México en los últimos 25 años, ha sido caracterizado por ser *intercultural bilingüe* para los indígenas, pero no para los hispanohablantes, mediante un bilingüismo de transición y no de uno equilibrado. Es decir, se instruye en la propia lengua de los niños y las niñas durante un año o dos, y se pasa a la enseñanza en español cuando los niños y las niñas ya comprenden un poco esta lengua, con el fin de castellanizarles y de esta manera incorporarles a la cultura dominante. En este proceso radica la diferencia entre la educación intercultural bilingüe de los países con población indígena y la de los países con población inmigrante. En este último caso se trata de población que habla y escribe en su lengua y trata de aprender la lengua del lugar al que llega, en cambio, en el otro caso, se trata de población infantil que todavía no habla bien su lengua ni sabe escribirla, lo cual dificulta el aprendizaje de la lengua escolar dominante e impide, o por lo menos dificulta, la apropiación de su cultura originaria.

El bilingüismo es visto como un puente hacia la imposición de la lengua dominante y no como un proceso de aprendizaje y apropiación de la cultura y cosmovisión propias en el proceso de conocimiento del mundo. En este tratamiento radica la colonización del saber, del poder y del ser, ya que se busca despojar a los niños y las niñas de su "ser" indígena, para trasladarlo al "ser" mestizo, donde la cosmogonía es diferente y la interpretación del mundo, totalmente otra; es decir una epistemología Otra, diferente de la racionalidad occidental. Esto hace de la política educativa un instrumento ideológico del Estado para impulsar su estrategia de asimilación del mundo indígena al capitalismo dominante en la sociedad mexicana.

La interculturalidad como objetivo educativo valora la cultura propia como digna de ser conocida, vivida y reproducida, así como la cultura "Otra" como respetable, con principios propios, imitables en un proceso de intercambio —si son valorables a partir de la cultura propia, en igualdad de condiciones y en una relación de equilibrio y simetría—, puesto que todas las culturas son equivalentes; es decir, si bien son diferentes, todas son válidas y respetables. Por ello, en la actualidad, se utiliza el concepto de *educación intercultural bilingüe*.

No obstante lo dicho, la educación bilingüe ha sido dirigida exclusivamente a los niños y las niñas indígenas, en aulas donde la mayoría, si no es que la totalidad de los alumnos, son de origen indígena. Por tanto, el supuesto bilingüismo se finca en aprendizajes memorísticos de los textos en español y alusivos a la cultura occidental. El énfasis en el aprendizaje del español en los dos primeros años se realiza con la finalidad de continuar el resto de la educación primaria en español. En el caso de la escolaridad de los miembros de los pueblos originarios se añade otro problema: el desconocimiento del código lingüístico utilizado en la escuela, lo que aumenta la dificultad del aprendizaje. Aunado a esto se encuentra la adopción de una cultura nueva y extraña para ellos, aun cuando hayan tenido cierta iniciación en el hogar por la comunicación entre los padres o con el resto de la comunidad. En estas condiciones, el fracaso escolar de los niños y las niñas indígenas se asume como algo natural y se interioriza como "la incapacidad de aprender", de "no tener el don", que "no se le da", "no tiene cabeza para eso" y justificaciones semejantes de los padres de familia. Supuestos que con frecuencia interiorizan los mismos maestros y maestras, quienes así justifican su falta de interés: "para qué tanto trabajo, si no son capaces de aprender algo".

Ante las limitaciones mostradas por la educación indígena bilingüe, y con base en el movimiento por la interculturalidad iniciado en los años ochenta en los países andinos, se recurre hasta cierto punto a la modalidad de la educación

intercultural promovida por el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, por sus siglas en inglés). No se trata sólo de una educación bilingüe, sino de una educación que ponga el énfasis en la convivencia de las diversas culturas presentes en un mismo espacio territorial. Tampoco de una convivencia multicultural, sino de un proceso de intercambio cultural, es decir de la "coexistencia intercultural", difícil, compleja y frecuentemente conflictiva, pero que se traduce en nuevas actitudes de libertad de pensamiento y de acción decolonizadora del conocimiento socialmente producido y en actitudes insurgentes frente a la colonización contemporánea de una sociedad castellanizante, homogeneizante y ocultadora de las culturas denominadas subalternas.

La importancia de la educación en el medio indígena

La educación intercultural bilingüe adquiere una importancia central en la formación de los niños, adolescentes, jóvenes y adultos indígenas y no indígenas, en esta nueva sociedad del conocimiento, en un proceso de decolonización del ser indígena, de sus saberes comunitarios y de su existencia como ciudadano de pleno derecho, al forjar individuos que sean "esencialmente seres en relación, que desarrollen todas sus fuerzas, sus potencialidades o potencias tanto internas como externas sin deformar o matar su capacidad creativa bajo la mirada adulta deformante, de manera que pueda conquistar su autonomía otorgándole en el funcionamiento global de la sociedad un lugar y una función productiva" (Saéz y otros, 2006, p. 271).

La educación intercultural bilingüe es fundamental para la recuperación de saberes en relación con los ciclos agrícolas, la historia, los mitos y leyendas locales, los conocimientos de herbolaria, es decir, de los aspectos culturales de las comunidades en las que conviven indígenas y no indígenas, como es el caso de Xochistlahuaca, Guerrero.

En los procesos educacionales, las comunidades indígenas tienen una formación en y para la vida; trasmiten sus saberes de padres a hijos; aprenden a conocer la naturaleza que los rodea, a manejar los recursos a su alcance para satisfacer sus necesidades primarias mediante la práctica, el cultivo de la tierra, la siembra y el seguimiento de las actividades propias para lograr la cosecha; asimilan las maneras de comportarse en sociedad, de relacionarse con sus mayores y con sus iguales; comprenden cómo seguir sus tradiciones, creencias y prácticas sociales; conocen su lengua, y con ella, su mundo simbólico y cosmogonía propia. Todo ello los capacita para actuar, conocer su medio ambiente y sobrevivir. Al mismo tiempo,

aprenden una segunda lengua y profundizan en el conocimiento de la propia, lo que fortalece su identidad, con la cual expresan y comunican su cosmogonía, su mundo, sus vivencias y experiencias. La epistemología Otra está en juego en su expresión verbal, por ello podemos afirmar que las comunidades indígenas viven y experimentan realmente la interculturalidad, no por la fuerza de la imposición de la cultura dominante, sino por el proceso de recuperación de su cultura, sus tradiciones, costumbres y prácticas sociales en un medio sociocultural circundante con carácter de dominante.

La lucha en el ámbito escolar

La lucha por recuperar, mantener o consolidar la cultura indígena se libra también en el ámbito escolar. La fortaleza de esta experiencia es el uso cotidiano de la lengua materna no sólo en el aprendizaje en el aula, sino en la vida diaria, en donde niños y niñas indígenas practican su bilingüismo al estar en contacto con otros infantes hispanohablantes y miembros de la sociedad dominante, con lo que hacen de la interculturalidad una vivencia cotidiana.

En este proceso de recuperación y supervivencia de los pueblos originarios de América Latina, la escuela juega un papel primordial, no sólo para la conservación de la lengua, sino para el fortalecimiento de los procesos culturales. Sin embargo, los problemas que se enfrentan no son sólo burocráticos, sino los que representan la imposición de la cultura dominante sobre las culturas subalternas y, sobre todo, los que derivan de la política educativa, que en México se ha caracterizado por ser asimilacionista, integracionista y tendente a la castellanización de las poblaciones originarias.

Cabe resaltar la necesidad del trabajo pedagógico de los maestros, cuyo compromiso se exige al máximo para autoformarse, autoevaluarse y apoyarse mutuamente en un proyecto que reclama conocimientos, preparación pedagógica, saberes didácticos y dedicación para el trabajo dentro y fuera del aula.

La interculturalidad no se da por el mero hecho de coexistir en el mismo territorio y espacio social, ni por ser bilingües. Se genera por considerar y entender las diferencias, la diversidad presente en una sociedad, que es estimada como una riqueza y un baluarte para la construcción de nuevas relaciones fundamentadas en el reconocimiento y aceptación del Otro, en un proyecto de construcción de una nueva sociedad. A este respecto Daniel Gutiérrez (2016) afirma: “En este sentido los programas educativos tendrían que comprender las creencias de los alumnos

buscando formas variadas de interacción de manera que se encuentren formas siempre adaptadas a las variantes relacionales, asociadas con el conocimiento y con los saberes que porta cada uno de los alumnos" (p. 331).

Fortalecer la lengua materna significa también robustecer la identidad y el sentimiento de pertenencia, así como afianzarse en la propia cosmogonía con una apertura hacia lo diferente, que se materializa en las prácticas sociales de cada comunidad. Por ello, Gutierrez (2016) considera que "lo intercultural implique el conocimiento de las características de la sociedad en general y de los problemas que ésta y la escuela deben afrontar ante el hecho de la diversidad sociocultural y lingüística" (p. 332).

En el siglo XXI se han introducido nuevas ideas acerca del respeto a la diferencia, del derecho a ser diverso, y se ha considerado una manera de respetar estos derechos del Otro, la cual pasa por la educación escolar e impone la ideología del multiculturalismo como modo de ser de la sociedad plural que se forja en la tolerancia y el miramiento del Otro. Sin embargo, esta visión de la sociedad no se ha logrado aún, pues prevalece un proyecto de integración o de exclusión de la población originaria, con la consiguiente pérdida de una lengua y de una "cultura que implica una visión, una manera de conocer, interpretar y nombrar el mundo, y que tiene tras de sí muchos años de construcción, de reflexión, de intercambio, de experiencia, de vivencias, podemos concluir que su pérdida trae consigo la merma irreversible del patrimonio cultural, no de un país, sino de la humanidad." (Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas [CNDPI], 2006, p. 3).

Diversidad y cultura

En función de comprender la reivindicación cultural de los pueblos originarios conviene retomar alguna definición de cultura.

El término *cultura* es de carácter polisémico, es decir, tiene varios significados, dependiendo de la teoría que nos ocupe. Si dejamos a un lado el aspecto filosófico, el concepto es de larga tradición en el campo de la antropología y la sociología. No obstante, éste no es el lugar para una discusión sobre las diferentes concepciones de cultura, razón por la que adoptaremos la posición de Bourdieu, según la cual la cultura se define "como el proceso de continua producción, actualización y transformación de modelos simbólicos (en su doble acepción de representación y de orientación para el comportamiento) en la práctica individual y colectiva, a partir de un 'capital simbólico' socialmente poseído e individualmente incorporado" (Bourdieu, citado por Giménez, 1986, p. 34).

De manera más anclada en la práctica social de los individuos, Bourdieu considera que el *habitus* es un mecanismo subjetivo-objetivo de objetivación de la cultura, a través de la práctica constante individual y social como modo de incorporación de la cultura por parte de los sujetos.

Una segunda relación fundamental para la permanencia de la cultura es la existencia de las instituciones, las cuales tienen vida gracias a la actividad de los individuos que heredan, reproducen e interiorizan la cultura de manera dialéctica en lo que se reconoce como *normas sociales*, que orientan la acción de los sujetos sociales y establecen lo que denominamos "reglas de comportamiento" en el sentido de la regularidad de las prácticas residente en el habitus. Por lo tanto, la cultura puede ser aprehendida como "lo ya dado", "lo ya dicho" o "lo ya pensado" (Giménez, 1986, p. 34 y ss.), y está sujeta a cambios y transformaciones en el tiempo y en el espacio. La escuela también juega un papel fundamental en el cambio social, como mediadora entre los avances científicos y tecnológicos y su impacto en la cultura, lo cual se reproducirá en la misma escuela con diversos ritmos y velocidades; así también influirá importantemente en el conocimiento y en el campo sociocultural de los alumnos a mediano y largo plazo.

Sin embargo, la cultura no es única ni universal. Cada país, etnia o grupo social tiene una manera particular de manifestar la cultura en sus prácticas sociales y simbólicas. De allí que debamos distinguir, como lo hace Gramsci, entre cultura dominante y culturas subalternas. En el caso del mundo indígena se trata siempre de culturas subalternas que se enfrentan al poder de la cultura hegemónica. A pesar de ello, conservan sus manifestaciones, con frecuencia contaminadas por las tradiciones dominantes en la sociedad, y que dan lugar a cierto sincretismo práctico y social, sin tener, necesariamente, una fuerte influencia en las prácticas familiares e individuales.

La relación cultura-poder

La cultura hegemónica no se impone por sí misma a las denominadas culturas subalternas, sino que se produce en una relación dominante/dominado, que se fundamenta en la desigualdad social, por tanto, en el poder. De esta manera la cultura "legítima" se impone sobre las subalternas de los grupos populares y de los pueblos originarios, cuya resistencia manifiesta el conflicto que se produce cuando entran en contacto culturas de estatus social desigual. Pero la dominancia de una cultura sobre otra no se impone por sí misma, sino en función de los grupos sociales que la viven y practican. Como diría Bauman, se trata del ejercicio del

poder de la clase dominante sobre las otras, ya sea por el número de habitantes —la mayoría, que establece lo que es "normal", y por consiguiente, lo que está fuera de la norma por ser práctica minoritaria— o por el ejercicio del poder político, económico, militar y el de la representación social. En este sentido se diría que la cultura dominante se apoya en el poder para ser hegemónica. De aquí la dificultad para el cambio social. Si bien las masas de inconformes en Francia pugnaban por un cambio, fueron finalmente reprimidas; los movimientos de los jóvenes en México por la educación y el empleo fueron calificados de "ninis" (ni estudian ni trabajan), y con ello, descalificados por el sistema incapaz de ofrecer soluciones. La fuerza pública se encargó de reducir al silencio a las multitudes inconformes y el mutismo social desapareció a los ninis. Poder y cultura, cultura y poder van de la mano en el mantenimiento del orden y la reproducción de la "cultura legítima".

Por ello, cuando se habla de interculturalidad, necesariamente tenemos que mencionar el conflicto como una de las resultantes de dicha convergencia cultural.

El proceso decolonizador

La Colonia y posteriormente la República despojaron a los pueblos originarios no sólo de sus tierras, sino también de sus saberes y su ciencia, pues el tratar de despojarlos de su lengua, su cosmovisión, sus creencias y prácticas socio-culturales para incorporarlos a la economía capitalista y al modelo eurocentrista de la modernidad conllevó una campaña de destrucción de la cultura indígena en toda América Latina e incluso en el Caribe hispano. La colonialidad del poder impuso su geopolítica del conocimiento, despojándolos de sus saberes e incluso de su propia episteme, para imponerles una racionalidad diferente y una cosmovisión occidentalizante.

Quinientos años de resistencia han producido sus primeros frutos al abrirse camino lenta y dolorosamente un proceso decolonizador que va en pos de la recuperación de los pueblos originarios, de su lengua, su cosmogonía, sus saberes y su propia manera de conocer, es decir, de su episteme diferente de la racionalidad occidental. Ciertamente, no sin lucha ni contradicciones internas o inducidas desde fuera, sin embargo, se trató de ganar espacios de expresión libre, de manifestación de sus ideas, proyectos, anhelos y, ¿por qué no? de sus fracasos, no sólo con respecto a la homogeneización cultural, sino con el proceso de construir una nueva sociedad, de valores diferentes a los neoliberales, fundamentados en una relación íntima con la naturaleza y los principios del "buen vivir" o del "vivir bien", que de una forma u otra son comunes a todos los pueblos originarios.

De acuerdo con Fernando Garcés (2007), en este proceso la interculturalidad no es constatable, se requiere superar los esencialismos y poner de manifiesto las identidades que se van forjando en la contienda y el forcejeo político por la definición de espacios de lucha por el poder. Lucha en la que se producen sueños, esperanzas y desilusiones. Lucha que no es esencialista sino de hombres y mujeres reales, amuzgos, zapotecos, mixtecos, mixes y otros tantos pueblos originarios que tienen derecho a ser y a reproducir, potenciar y compartir su cultura, así como su visión del mundo. La escuela indígena puede lograr los objetivos enunciados por los estudiosos de la colonialidad-decolonialidad si se les da la libertad de introducir en el aula sus propios conocimientos, saberes y habilidades, en un proceso educativo liberador, emancipador de la dominación cultural, política y económica de la población ladina dominante.

En este mismo sentido analizamos la experiencia de la Escuela Primaria Indígena "El Porvenir" ubicada en el municipio de Xochistlahuaca, Guerrero, con el fin de recuperar los elementos innovadores en la pedagogía llevada a la práctica por los maestros y maestras responsables del proyecto.

Interculturalidad

La interculturalidad no consiste sólo en la coexistencia de culturas en el mismo espacio geográfico de un territorio nacional, ni en el dominio de dos lenguas como expresión de los dos mundos en cuestión, sino en el diálogo y la búsqueda de un intercambio pacífico de los valores culturales que se encuentran y traslapan en una sociedad pluricultural. Sin embargo, la realidad nos ha demostrado que la relación intercultural reviste un carácter fuertemente conflictivo y no una relación pacífica sin manifestaciones de oposición o rechazo al Otro como miembro de una cultura diferente. De aquí el énfasis en la necesidad de reconocer la diversidad, de admitir al Otro como es y por lo que es. Es decir, la interculturalidad "va más allá de la simple relación entre culturas, ya que supone el reconocimiento del Otro y la afirmación de sí mismo" (Moya, 2009, p. 28), así como el respeto y la aceptación de la diversidad y las diferencias culturales en un proceso de largo plazo de interacción, en contra, incluso, de la política oficial cuyas prácticas reales en las aulas no llevan el sentido de la legitimación de lo intercultural bilingüe, sino el de la absorción de las culturas indígenas por la cultura nacional. La interculturalidad no se restringe tampoco a la educación, "abarca al conjunto de la sociedad y de las organizaciones sociales, puesto que las relaciones interculturales se estructuran en

el marco de las relaciones de poder en favor de los sectores excluidos y oprimidos y requiere de una interculturalidad que promueva mayor equidad de las relaciones sociales, culturales y económicas" (Moya, 2009, p. 48).

Pero el reconocimiento no implica necesariamente acciones a favor de esta aceptación, por ello "la interculturalidad debe promover la ampliación de la democracia social, económica, cultural, la misma que sólo tiene posibilidades de ser, si se incrementan las posibilidades de generar conocimientos específicos sobre tales desigualdades y diferencias y si se promueven transformaciones en el marco de las mismas relaciones sociales" (Moya, 2009, p. 48).

En otros documentos (Comboni y Juárez, 2016 y 2017) hemos asentado que las diferencias son inherentes a los seres humanos, una de las principales es la que emana de la procedencia étnico-cultural, sustento dinámico y cambiante desde el cual el sujeto construye su identidad. La respuesta de la educación a la diversidad implica asegurar el derecho a la identidad propia, al respetar a cada uno como es, con sus características biológicas, sociales, culturales y de personalidad, que permiten precisamente la individuación de un sujeto en la sociedad. Para lograr este tipo de convivencia en una sociedad intercultural, no basta el reconocimiento de la diferencia, lo cual es propio de la multiculturalidad, es necesario, además, la aceptación y el diálogo entre los miembros de las diversas culturas en un plano de igualdad y libertad. Este proceso se ha denominado interculturalidad.

Interculturalidad y autonomía

La educación intercultural bilingüe constituye una promesa de liberación para los pueblos originarios en su esfuerzo por conservar y hacer florecer su cultura y recuperar su identidad afianzándola en la fortaleza de su lengua, su cosmovisión, sus prácticas, costumbres, creencias, valores, conocimientos y saberes, que pueden aportar a la cultura universal para formar parte de la mundialización del conocimiento sin perder sus raíces étnicas. La interculturalidad fomentada en toda la sociedad, y no nada más en el medio marginal, puede ser la llave del entendimiento entre las diferentes culturas, en interrelación e influencia mutuas. La apertura de los miembros de la cultura mayoritaria es imprescindible para lograr una sociedad que vaya más allá del multiculturalismo pasivo e indiferente; es decir, una sociedad intercultural, donde la participación de todos contribuya a crear una nueva sociedad y una nueva relación entre los hombres. Este es el reto que enfrenta el sistema educativo mexicano (en particular la EIB) y que se extiende a toda la sociedad: dar a los pueblos originarios la autonomía en sus procesos educativos

institucionalizados. Es decir, autonomía escolar, acorde a la política actual de los esquemas de organización denominados Escuela al Centro y Autonomía del Maestro, y a la puesta en práctica del mandato constitucional referido a los pueblos originarios de brindar educación libre y gratuita a todos los ciudadanos en su propia lengua.

Educación intercultural

Esta visión de sociedad intercultural tiene un referente en la escuela como institución de reproducción y cambio de la sociedad, pues si bien, por una parte reproduce la cultura dominante, por la otra, es un factor de cambio e innovación. La EIB puede ser el medio para el cambio de mentalidad de las generaciones jóvenes y futuras, así como el medio de reflexión para las adultas y el instrumento de ruptura de las actuales estructuras sociales fundamentadas en el individualismo, el interés económico y la discriminación del diferente, del Otro que no soy yo. Por ello, es imprescindible comprender qué entendemos por interculturalidad, cómo sería una sociedad intercultural y cómo podemos crear una institución escolar intercultural. En otros términos, la educación intercultural es para todos los ciudadanos y no sólo para los pueblos indígenas. Es por ello que quedan pendientes desafíos en varios ámbitos de la sociedad, más allá del entorno educativo, que en este breve ensayo no es posible abordar. Un ejemplo de esta posibilidad lo encontramos, como se apreciará a continuación, en la escuela "El Porvenir", en el municipio de Xochistlahuaca, Guerrero.

El Porvenir: una escuela intercultural para la vida

El Porvenir es un proyecto de escuela construido desde la base social, llevado a cabo por maestros y padres de familia comprometidos con la conservación de su lengua, cultura y sus tradiciones, en estrecha relación con el conocimiento local y universal. Se trata de una escuela de educación básica preescolar y primaria, de educación indígena e intercultural bilingüe para la población nñancue (amuzga) que atiende a 110 alumnos, y cuya principal característica es el bilingüismo en lengua ñomndaa (amuzgo) y español, de manera simultánea. Desde el punto de vista pedagógico, se trata de una enseñanza semipersonalizada, dada la atención individual que maestros y maestras dan a niños y niñas.

Estrategias de enseñanza-aprendizaje

Las estrategias pedagógicas se fundamentan en la creatividad de maestros y maestras. Así lo dejan ver las ingeniosas actividades de los infantes, a las que recurren los docentes para crear su propio aprendizaje en condiciones de carencia de recursos primordiales en las aulas.

Disposición del aula

La disposición de los bancos o sillas de paleta en torno al aula, o en círculo, favorece la comunicación maestro-alumno y alumno-alumno. Esto permite un clima de confianza que favorece el diálogo, esencial para la comunicación educativa.

Las estrategias son muy variadas dependiendo de la materia y el tema que se aborde. Recursos lúdicos relacionados con las actividades cotidianas son típicos en la enseñanza de la lengua, así como de la geometría. Las estrategias dependen también del tipo de aulas con las que se cuente.

En La Mira, anteriormente un anexo de El Porvenir, ubicado en una zona más pobre que la sede escolar y a la que recién se le ha construido un aula de mampostería, durante varios años se trabajó en una "supuesta aula con alambrado en lugar de muros, o incluso la faena escolar se llevaba a cabo debajo de los árboles". A pesar de ello, los maestros propiciaban que los alumnos, niños y niñas, creasen sus propios materiales de aprendizaje. El objetivo era formar niños que supieran leer, escribir y hablar en su lengua materna, como metodología para fortalecer su identidad y como enseñanza preparatoria para aprender el español en el proceso de comunicación intercultural.

Hoy en día La Mira es una escuela independiente de El Porvenir y no un anexo, como era hace algunos años.

Recursos pedagógicos

En El Porvenir se utilizaron métodos pedagógicos innovadores, de carácter lúdico y científico; de aprendizaje por descubrimiento, de investigación o por proyecto; con líneas de acción fundamentadas en tareas colectivas y la ayuda mutua; trabajo para aprender lo necesario acerca de la producción de alimentos y profundizar en los saberes de la comunidad; utilización de conceptos pedagógicos sobre

la zona de desarrollo próximo propuestos por Vygotzki; relación democrática y libre entre maestros y alumnos, desde la orientación de la *pedagogía para la libertad* de Paulo Freyre.

Se utilizaron recursos tradicionales como el pizarrón, pero también recursos innovadores, como los crucigramas para el aprendizaje de palabras. La actividad consistía en completar palabras tanto en español como en ñomndaa, lo cual facilitaba el aprendizaje de las dos lenguas de manera concomitante: el procedimiento seguido por el maestro se basaba en dictar las respuestas para solucionar el crucigrama, los alumnos anotaban las respuestas y de manera individual solucionaban el crucigrama. Finalmente, en trabajo colectivo daban sus respuestas y se analizaban si éstas eran o no correctas. Durante el desarrollo de la actividad el maestro o maestra atendía las necesidades de cada niño de manera personal, en un proceso que Vygotsky denomina *zona de desarrollo próximo*, respondiendo sus dudas y ayudándolo a superar los obstáculos en la solución del problema.

En el proceso de enseñanza-aprendizaje de la geometría se recurre a ciertos juegos tradicionales, como el uso de botes a manera de zancos para enseñar las fórmulas del círculo: al analizar las marcas que dejan los botes al caminar, aprenden las fórmulas del círculo y la circunferencia; conceptos como el diámetro, el radio, la tangente y calculan superficies, por ejemplo. El aprendizaje es notorio en el campo de las matemáticas, ya que para las operaciones de cálculo como sumar, restar o multiplicar utilizan "los palillos chinos" que juegan en el patio de la escuela bajo la mirada y dirección del maestro o la maestra.

Para la enseñanza de las lenguas se creó de manera física un espacio académico específico, un tipo de taller al que se denominó Unidad Didáctica Integral (UDI). El trabajo en las UDI consistía en agrupar a los alumnos de ambos sexos de todos los grados, que no hablan español, para trabajar en el aprendizaje de esta lengua; de igual manera se reunía a los alumnos hispanohablantes, sin distinción del grado, para el aprendizaje de la lengua ñomndaa. Mediante el trabajo en las UDI se reforzaba el aprendizaje de la segunda lengua, para ambas culturas.

Recursos tecnológicos

Estos recursos han sido escasos, pero existen, ya que dispone del servicio de internet de manera irregular, aunque sea institucional. Se contaba con seis equipos para 110 alumnos, pero con el tiempo quedaron fuera de servicio tres, lo que restringió el uso para los alumnos. Ante esta realidad, las autoridades educativas, mediante la gestión de profesores de la Universidad Autónoma

Metropoliana, Unidad Xochimilco (UAM-X), en específico de José Manuel Juárez y Sonia Comboni, así como del exalumno doctor en Ciencias Sociales del área Sociedad y Educación, Omar Cruz, miembro de la comunidad, solicitaron a la UAM-X la donación de equipo de cómputo para la escuela. Después de un largo año de gestiones, la Unidad Xochimilco finalmente donó 25 equipos para uso de alumnos y alumnas de la escuela El Porvenir, en el turno vespertino. Sin embargo, se sigue careciendo del servicio de internet de manera permanente y oficial. Los equipos donados por la SEP, faltos de mantenimiento, no dan servicio, por lo cual se recurre al uso del internet privado del supervisor y del director de la escuela.

Atención alimentaria a los niños

En El Porvenir se apoya con atención alimentaria a los niños y las niñas cuya situación de pobreza es indiscutible y que puede constituir un impedimento para su aprendizaje o incluso su asistencia a la escuela. Es por ello que cuentan con cocina y comedor atendido por las mismas madres de familia que se turnan para ofrecer el servicio. Los niños y las niñas colaboran con cinco pesos para su alimentación, recursos que sirven para adquirir lo necesario para la preparación de su almuerzo. Si una niña o niño no puede cooperar, los maestros lo hacen.

En búsqueda de la Educación para la libertad

En este proceso no se insiste sólo en la intraculturalidad y la interculturalidad, sino en la búsqueda y rescate de saberes, tradiciones, lengua y cosmogonía. En otras palabras, se busca la liberación del pensamiento, del ser y del saber, de los atavismos de la cultura dominante heredados de la Colonia y la República e impuestos en la sociedad contemporánea. De allí, que consideremos la experiencia de El Porvenir como un proceso de decolonización de los niños y las niñas que asisten a esta escuela, con lo cual se fortalece no sólo su existir como indígenas o hispanohablantes, sino como ciudadanos de este México contradictorio y polivalente, como ciudadanos del mundo, ya que de esta manera se recupera la cultura universal y se ayuda al propio proyecto de pueblo originario.

Por la continuidad

Escuela para la Vida es un proyecto que lleva 14 años funcionando; su origen es la comunidad con la participación activa de 13 maestros preocupados por crear un nuevo modelo de enseñanza-aprendizaje intercultural bilingüe a partir de

las necesidades de los niños y las niñas indígenas, los cuales están apoyados, en los primeros años, por la maestra Jani Jordá, de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN)-Unidad Ajusco. Se trata, entonces, de un proyecto de la comunidad, en la comunidad y para la comunidad, abierto a la población que desee aprender las dos lenguas y tener una educación pertinente, significativa y relevante, lo cual equivale al eslogan oficial "de calidad", con lo que se fortalece la matriz cultural comunitaria en sus aspectos: lengua, cosmogonía, agricultura, artes, comida, tradiciones, fiestas, usos y costumbres. Escuela para la Vida busca el fortalecimiento de la cultura propia, sin temor a convivir con la sociedad dominante que la envuelve y la circunda.

El compromiso social de los maestros y las maestras se vuelca en la formación social, en el desarrollo humano y ético de la niñez bajo su responsabilidad, e involucra a los padres de familia que han vivido en carne propia la inequidad y la desigualdad social, por lo que perciben en esta escuela "el porvenir" de sus hijos; una posibilidad de superación humana, social y de vinculación de las minorías con la sociedad en su conjunto. La escuela abre sus horizontes hacia el futuro de los niños no sólo en relación con el proceso cognitivo, sino en la apuesta pedagógica por alcanzar una sociedad más justa y equitativa, y de poner al alcance de sus alumnos y alumnas un futuro ciertamente complicado, pero al mismo tiempo, abordable mediante el conocimiento, el esfuerzo, el trabajo solidario, el compromiso comunitario y la transmisión de la certeza de que una sociedad diferente es posible.

La EIB está dirigida a la formación crítica de los niños y las niñas, así como a la reorientación de la educación como medio de fortalecimiento de la identidad de la población amuzga, de manera particular, en el dominio de su lengua; la recuperación de sus tradiciones culturales, sociales, organizativas y su proceso de recuperación sociocultural en una sociedad que domina y cuyo carácter es hispanizante. Al mismo tiempo, la EIB permite la toma de conciencia de la población de que es posible convivir en una sociedad plural y diversa, pero al mismo tiempo conservar la identidad como pueblo y la idiosincracia como individuo.

El Porvenir es decolonización en marcha, que procura recuperar la lengua; fortalecer la cultura; participar en la toma de decisiones sobre el rumbo que debe seguir la escuela y la comunidad a la que sirve; recuperar saberes y conocimientos, identidad, ser y capacidad para decidir; es decir, en palabras de Walsh, el largo proceso de resistir, re-vivir y re-existir. Proyecto surgido de la misma comunidad, hasta el día de hoy exitoso y necesitado de un mayor apoyo de las autoridades educativas, regionales, estatales y federales.

Referencias

Alfaro, G. (2006). *El trasluz de la diferencia. Consideraciones sobre los pueblos indígenas y diversidad cultural en México*. México: Universidad Iberoamericana.

Barabas, A. (2014). Multiculturalismo, pluralismo cultural e interculturalidad en el contexto de América Latina: la presencia de los pueblos originarios. *Configurações* [Online], 14 (2014). Recuperado de http://journals.openedition.org/configuracoes/2219; DOI: 10.4000/configuracoes.2219 (consultado el 10 abril 2019).

Baronnet, B. (2016). La educación Intercultural Crítica como Construcción de los Pueblos Originarios en México. En I. de la Cruz, H. Santos y D. Cienfuegos (Coords.), *Interculturalidad, conocimiento y educación. Diálogos desde el Sur* (pp. 179-202). Chilpancingo, Gro., México: El Colegio de Guerrero/UPN/Trinchera.

Bauman, Z. (2017). *Sobre la educación en un mundo líquido*. México: Paidós.

Bolvitnic, J. (2015). Evolución de la pobreza y la estratificación social en México 2012-2014. México: El Colegio de México. Recuperado de http://www.julioboltvinik.org/images/stories/pobreza%20presentacin%20de%20resultados%202014%20conferencia%20de%20prensa.pdf (consultado el 29 de marzo 2019).

Bourdieu, P. (1970). *La reproducción de Pierre Bourdieu y Jean Claude Passeron.* Recuperado de http://aleciramdachida.blogspot.com/ (consultado el 16 de abril 2019).

Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas [CDI] (2006). *Percepción de la imagen del indígena en México: diagnóstico cualitativo y cuantitativo*. México: Autor. Recuperado de http://www.cdi.gob.mx/dmdocuments/percepcion_imagen_indigena_mexico.pdf (consultado el 18 de octubre 2017).

Comboni, S. y Juárez, J. M. (2017). La interculturalidad como instrumento pedagógico: por una pedagogía de y para la diversidad. En J. J. Contreras y P. Mejía (Coords.), *Cambio y Desafíos en la Educación Superior en México Hoy* (pp. 71-108). México: UAM-Xochimilco.

_______ (2016). La interculturalidad como proceso o como proyecto: un abordaje desde los procesos educativos. En I. de la Cruz, H. Santos y D. Cienfuegos (Coords.), *Interculturalidad, conocimiento y educación. Diálogos desde el Sur* (pp. 51-89). Chilpancingo, Gro., México: El Colegio de Guerrero/UPN/Trinchera.

Garcés, F. (2007). Las políticas del conocimiento y la colonialidad lingüística y epistémica. En S. Castro-Gómez y R. Crosfoguel (Comps.), *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 217-242). Colombia: Universidad Central (IESCO-UC)/Pontificia Universidad Javeriana/Siglo del Hombre.

Giménez G., (1986). *La teoría y el análisis de la cultura. Programa Nacional de formación de profesores universitarios en Ciencias Sociales*. México: SEP/UG-CRTE/Comecso.

Gobierno de la República, Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Recuperado de http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_5.htm (consultado 19 de mayo de 2016).

Gutiérrez, D. (2016). Educación Multicultural vs. Saberes Interculturales: A manera de epílogo. En I. de la Cruz, H. Santos y D. Cienfuegos (Coords.), *Interculturalidad, conocimiento y educación* (pp. 311-344). Chilpancingo, Gro., México: Trinchera.

Jordá, J. (2003). *Ser Maestro bilingüe en Suljaa': lengua e identidad*. México: UPN.

Maldonado-Torres, N. (2007). Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. En S. Castro-Gómez y R. Grosfoguel (Eds.), *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 133 y 144). Bogotá, Colombia: Siglo del Hombre/Universidad Central/ Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos/Pontificia Universidad Javeriana/Instituto Pensar.

Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Francia: Unesco/ Santillana.

Moya, R. (2009). La interculturalidad para todos en América Latina. En L. E. López (Ed.), *Interculturalidad, Educación y ciudadanía* (pp. 21-56). Bolivia: Fundación para la Educación en Contextos de Multilingüismo y Pluriculturalidad (FUNPROEIB)/Plural Ediciones.

Parsons, T. (1982). *El Sistema Social*. Madrid: Alianza.

Saez y otros, (2006). *Foucault, La Pedagogía y la Educación. Pensar de otro modo*. Bogotá, Colombia: Magisterio.

Sánchez-Redondo, C. (7 de octubre 2015). Capital cultural, económico, social y escolar. Sociología de la educación de Bourdieu [Mensaje de un blog], Inclusión y calidad educativa [Blog]. Recuperado de https://inclusióncalidadeducativa.wordpress.com/2015/10/07/capital-cultural-económico-social-y-escolar-sociología-de-la-educación-de-bourdieu/ (Consultado el 15 de mayo de 2019).

Sagaon, J. N. (5 de octubre de 2012). Creación del Departamento de Cultura Indígena a raíz de la Revolución Mexicana. [Mensaje de un blog]. Profr. José Nabor Sagaón Velázquez [Blog]. Recuperado de http://enhnaborsagaon.blogspot.com/2012/10/creacion-del-departamento-de-cultura.html

Snowling M. J. y Hume, C. (1992). Déficits phonologiques et troubles de la lecture: une étude de cas. En P. Lecocq (Ed.) *La lecture. Processus, apprentissage, troubles* (pp. 253-264). Lille, Francia: Press Universitaires de Lille.

Toranzo, R. C. F., Exeni, R. J. L., (1993). *Lo pluri-multi o el reino de la diversidad*. Instituto Latinoamericano de Investigaciones Sociales y Seminario "Los Caminos de Integración y Participación en la Bolivia hacia el siglo XXI". La paz, Bolivia: Instituto Latinoamericano de Investigaciones Sociales, ILDIS.

Walsh, C. (2013). Lo pedagógico y lo decolonial. Entretejiendo caminos. En C. Walsh, (Ed). *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, re-existir y re-vivir.* Tomo I. xxx http://www.reduii.org/cii/sites/default/files/field/doc/Catherine%20Walsh%20-%20Pedagog%C3%ADas%20Decoloniales.pdf (consultado el 15 de octubre 2019).

Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En J. Viña, L. Tapia y C. Walsh, *Construyendo interculturalidad crítica* (pp. 75-96). III-CAB/2010.

Treinta y cuatro años de educación indígena vistos desde la comunidad y las aulas. Escuela Primaria Bilingüe Indígena Oaxaca de Juárez

Fausto Sandoval[1]

Introducción

La región triqui se encuentra al noroeste del estado de Oaxaca (figura 1). Comprende dos subregiones o zonas, la triqui baja, cuya cabecera es San Juan Copala, y la triqui alta, que abarca cuatro pueblos: San Martín Itunyoso, Santo Domingo del Estado, San Andrés Chicahuaxtla y San José Xochistlán (Erikson, 2008).

En palabras de Fischer y Sandoval (2007):

> El pueblo triqui habita en el noroeste del estado de Oaxaca en una superficie de aproximadamente 500 kilómetros cuadrados. Está asentado en dos regiones distintas que se distribuyen a lo largo de tres pisos ecológicos diferentes. En la primera, alta y fría, las alturas alcanzan los 2 500 metros. San Andrés Chicahuaxtla, San Martín Itunyoso y Santo Domingo del Estado son los pueblos más grandes de esta región triqui alta. En la segunda, conocida como región baja, las altitudes fluctúan entre los 800 metros en tierra caliente y los 1 500 y 2 000 metros en la zona templada. San Juan Copala es el asentamiento más importante de la región baja. Los contrastes climáticos se reflejan en los tipos de cultivo y en la economía general que cada región ha desarrollado. (p. 1)

Dado que San Juan Copala no es un municipio autónomo se le ubica en el municipio de Juxtlahuaca. Los datos del conteo de población y vivienda de 2015 llevado a cabo por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) arrojan una cifra de 20 mil hablantes de lengua triqui.

[1] Maestro de educación indígena.

Figura 1. Ubicación de San Juan Copala en la República mexicana



Fuente: Elaboración propia.

La historia del pueblo triqui está llena de conflictos interétnicos, además de los librados con la cabecera municipal. Por ello Copala intentó convertirse en municipio independiente, lo que culminó con el asesinato del líder del movimiento autonomista, perpetrado en 2006 y hecho público el 20 de enero del 2007.

> La agencia municipal de San Juan Copala y las otras 31 agencias municipales triquis, donde viven alrededor de 25 mil indígenas, forman una especie de islote en plena región montañosa. Todas integraban una sola cabecera municipal, es decir, se gobernaban a sí mismas. Pero en 1948 se les despojó de esa facultad, las dividieron y

> circunscribieron a tres cabeceras municipales mestizas: Juxtlahuaca, Constancia del Rosario y Putla. Desde entonces el pueblo triqui exige que los restablezcan como un solo municipio porque consideran que los discriminan en el ejercicio del poder y en la distribución del presupuesto. Copala quedó adscrita a Juxtlahuaca, a 40 minutos de distancia. Hasta allá se debe viajar para acceder a una conexión telefónica o de internet. (*El Universal*, 2013)

En 1977 más de 40 jóvenes triquis, hombres y mujeres, ingresamos al magisterio indígena. Antes de presentarnos con los que serían nuestros alumnos, asistimos a un curso de capacitación con una duración de 90 días, durante los cuales abordamos temas como la enseñanza de la lectura y la escritura en español, las orientaciones para la requisición de documentos administrativos y un brevísimo taller de un día de duración sobre la lectura y escritura de la lengua triqui.

Al final de la capacitación y con el fin de entregarnos las plazas, se nos aplicó un examen que la mayoría reprobó, lo que implicó que muchos no recibiéramos los puestos de maestros, al menos no de inmediato. Como consecuencia, se inició un movimiento al que apoyó el Sindicato Nacional de los Trabajadores de la Educación (SNTE) y que condujo a que finalmente todos obtuviésemos empleo.

Los 40 nuevos maestros fuimos enviados a diferentes localidades de la región triqui, y aunque en ese tiempo la gran mayoría de nuestros alumnos sólo hablaba lengua indígena, nuestra docencia se hizo en español, pues los programas y libros de texto que nos entregaron estaban en ese idioma y nosotros mismos no imaginábamos que la enseñanza se podía hacer en nuestra propia lengua y cultura. Cuatro décadas después la situación no ha variado mucho, pues únicamente la subregión de Chicahuaxtla cuenta con libros de texto en lengua triqui, los niños de Copala e Itunyoso no disponen de materiales escritos en su lengua para apoyar el aprendizaje.

Para mejorar nuestra situación laboral, y debido a que la mayoría de los maestros ingresó al magisterio sólo con educación secundaria, acudimos a los diferentes centros de formación docente. Algunos a la Escuela Normal del SNTE, que funcionó en Oaxaca entre 1977 y 1984, y otros al Instituto de Capacitación y Mejoramiento Profesional del Magisterio. Esta última institución ofertó dos modalidades de estudio, una general y otra bilingüe bicultural, en la que deberíamos participar los maestros indígenas, sin embargo, esta modalidad fue rechazada y otro movimiento logró que muchos maestros indígenas, por voluntad propia, obtuvieran una formación general y no bilingüe.

En lo particular, la idea de que la educación pudiera impartirse en la lengua y cultura de los niños indígenas me llegó hasta 1980. No la obtuve a partir de una

institución formadora de docentes, sino de la Alianza Nacional de Profesores Indígenas Bilingües (ANPIBAC), donde nos nació la conciencia de ser maestro indígena. Esto significó el inicio de la búsqueda de una educación más acorde con nuestros pueblos.

En la década de 1980, con la creación de la Universidad Pedagógica Nacional, a instancias del SNTE, se estableció un espacio para la formación de licenciados en educación indígena al que acudieron miles de maestros indígenas, pues fue también el único del sistema educativo nacional con reconocimiento oficial.

En la actualidad, a pesar de contar con cientos de licenciados en educación indígena, la situación en las aulas ha variado poco. Si bien, al menos en el discurso, la idea de incorporar la lengua y la cultura indígena a la escuela ha ido ganando terreno.

En 1992, en la zona escolar de San Andrés Chicahuaxtla se impulsó, por iniciativa de los maestros, la elaboración de una propuesta de alfabeto para leer y escribir la lengua triqui con la intención añadida de elaborar libros de texto que pudieran utilizarse en las comunidades de la región triqui alta. La propuesta se presentó ante la Dirección General de Educación Indígena y se encontró con que la institución tenía en marcha un proyecto para la elaboración de textos en lengua indígena destinados a diferentes regiones del país, así que el proyecto del alfabeto triqui fue incorporado, y entre 1993 y 1997 se elaboraron libros de primero a cuarto grado de primaria; material que en la actualidad aún se envía a las escuelas.

El proyecto de la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) no solamente contemplaba la elaboración de los libros, sino que incluía un programa para su aplicación y seguimiento, así como para el acompañamiento a los docentes por parte de los autores. Cubría también otra parte importante: la participación de las autoridades comunitarias, los padres de familia y la implementación de un programa de educación indígena bilingüe acompañado de libros para la enseñanza del español como segunda lengua, que fue lo que finalmente determinó la aceptación de los materiales en lengua indígena. En otras palabras, los libros en lengua indígena eran aceptados porque formaban parte de una verdadera propuesta bilingüe que incluía al castellano como segunda lengua. Lamentablemente, al cambiar al equipo que dirigía la DGEI, concluyó esta propuesta que estaba dando resultados positivos, y quedaron únicamente los textos en lenguas indígenas, aunque sin el acompañamiento correspondiente. A pesar de esta suspensión inesperada, los maestros intentamos continuar con el proyecto a nivel local, sin embargo, sin el apoyo institucional, fue imposible.

No obstante esta propuesta, ha habido otros intentos de educación bilingüe en Oaxaca. En la década de los noventa, como consecuencia del conflicto magisterial se inició un movimiento pedagógico que después se convertiría en la Marcha de las Identidades Étnicas, y durante el gobierno de Salinas se transformaría en una propuesta alterna de la Alianza por la Calidad de la Educación, impuesta por dicho gobierno. Lamentablemente no se obtuvieron los resultados esperados.

Por el lado institucional, la administración actual que dirige la DGEI elabora diversos materiales para trabajar Matemáticas y Ciencias, así como para el fortalecimiento de la identidad y valorización de la cultura indígena. Cada uno de estos libros está escrito en varias lenguas indígenas pero la lengua articuladora es el español. Otro material que generó la DGEI fue el de los parámetros curriculares para la enseñanza de las lenguas indígenas, que aunque se empezó a elaborar desde 2003, aún no se aplica en la región triqui, pues los textos no se han actualizado.

Durante los 34 años que he laborado en educación indígena nunca he tenido consecuencias por enseñar o no la lengua y la cultura indígena, pero tampoco premio ni castigo. Por tal razón muchos maestros dicen que impartir educación indígena es "complicarse la existencia", así que es preferible no hacerlo, y finalmente se vuelve un asunto voluntario, personal, que no impacta en el salario. A decir verdad, en realidad uno puede no enseñar nada, ni cultura indígena ni cultura nacional y no tendrá castigo alguno.

Lamentablemente nuestro sistema educativo no es eficaz y se ha convertido en una gran simulación en la que participamos todos, desde las más altas autoridades educativas hasta los maestros de escuela. Sólo así se explica que, por ejemplo, no existan evaluaciones en lenguas indígenas por parte de la SEP, y que en más de 40 años, en la gran mayoría de las escuelas ni siquiera se enseñe la alfabetización en lengua indígena. Aquí hay un problema social que nos implica a todos: no hay protesta por lo que no se hace, y la sociedad parece estar desinteresada y conforme con la situación por la que atraviesa la educación: no hay reclamos ni demandas, las autoridades no tienen interlocución con la sociedad, pueden diseñar cualquier programa y los pueblos y comunidades serán indiferentes a su cumplimiento. Esto ocasiona que los programas no se ejecuten, pues sólo los conoce quien los diseña, lo que hace que no haya participación social que vigile y demande su aplicación.

¿Cuál es entonces la situación de la lengua y la cultura indígena? Los datos que arrojan los censos no son muy alentadores: cada vez hay menos hablantes de lenguas indígenas en proporción al número de habitantes, y aspectos vitales

de las culturas indígenas están en retroceso; las nuevas generaciones necesitan cada vez más de la ayuda gubernamental, que los invita cotidianamente a dejar de ser lo que han sido. A pesar de ello, el mantenimiento de la lengua y la cultura siguen dependiendo de los procesos educativos familiares y comunitarios, que en medio de los pocos espacios que les deja la escuela, reproducen los conocimientos nativos de manera eficiente en las nuevas generaciones. No obstante, también coexiste la contraparte: la tendencia a suprimir la enseñanza de la lengua indígena y adoptar el español como si fuese la lengua materna.

¿Qué hacer ante este panorama? ¿Cómo generar procesos que respondan mejor a las necesidades educativas de los pueblos y comunidades indígenas? Quizá se tienen que intentar respuestas locales múltiples que articulen lo externo con lo interno y estén atentas a sus resultados. En lo que a los maestros nos concierne, a partir de noviembre de 2006 iniciamos una experiencia educativa en una pequeña localidad de la región triqui alta que se llama Miguel Hidalgo Chicahuaxtla. En esta comunidad laboramos tres maestros atendiendo dos grados cada uno. Intentamos trabajar en tres lenguas: la lengua nánjnï'ïn (que significa "palabra completa", que es la autodenominación de nuestra lengua), el español y el inglés. La lengua nánjnï'ïn la abordamos como primera y segunda lengua, pues hay niños que tienen como lengua materna el triqui y otros el español. El inglés lo enseña un migrante que habla también triqui y español.

Para la enseñanza del español como primera lengua estamos utilizando los materiales elaborados por la SEP para todo el país. Para su enseñanza como segunda lengua no contamos con material específico debido a que la DGEI no proporciona ningún libro ni programa hace más de diez años, aunque en realidad los niños lo aprenden en la constante comunicación que establecen con sus compañeros hispanoparlantes. Por otra parte, el inglés se enseña como lengua extranjera y se utiliza como guía un material interactivo elaborado por el Programa Enciclomedia que impulsó el presidente Fox y que en su momento se instaló en la computadora proporcionada por dicho programa. La parte más débil en la enseñanza de lenguas, por lo que se refiere a la carencia de programas, metodologías y materiales, se concentra en la enseñanza de la lengua nánjnï'ïn, por lo que ésta depende de lo que cada maestro sepa o pueda hacer.

La enseñanza de las asignaturas como Matemáticas, Ciencias, Geografía, etcétera, se hace en la lengua principal de cada niño. Por ejemplo, si la niña o el niño tiene como idioma principal el triqui, la comunicación para la enseñanza de las Matemáticas se lleva a cabo en esta lengua. También hay clases de música tradicional y popular, por lo que todos los alumnos son ejecutantes ya sea de violín,

guitarra, flauta o teclado. Las canciones se cantan en triqui, español y algunas en inglés o en otra lengua indígena (la canción *Xochitlpitzahuatl* —Flor menudita—, por ejemplo, se canta en náhuatl). De igual manera se imparten clases de baile tradicional y popular, lo que implica que todos son ejecutantes, en mayor o menor medida, de danzas tradicionales triquis o bailes del repertorio popular mexicano. Incluso invitamos a profesionales que hacen música, baile, video y crean programas de radio a trabajar con los niños.

Asimismo, promovemos intercambios con alumnos de otras escuelas, ya sea de Oaxaca o de otros estados del país. Hasta la fecha, hemos asistido al estado de Hidalgo a dos intercambios que se realizaron con niños indígenas y mestizos de diferentes partes del país; también nos han visitado estudiantes chocholtecos de Oaxaca, triquis de la región baja, así como niños de Cuautepec de Hinojosa, Hidalgo. Todos tienen acceso a computadoras, donde hacen trabajos en las tres lenguas mencionadas.

La participación de los padres y madres de familia, así como de la comunidad, es fundamental. A ellos les hemos pedido que enseñen a sus hijos todo lo que saben, desde la lengua hasta la elaboración de artesanías y las faenas de la agricultura. Para paliar el escaso tiempo que la escuela deja a los niños para que la comunidad les enseñe sus conocimientos, a los padres les decimos que no es necesario que manden a sus hijos a la escuela en época de siembra, cosecha o durante la realización de festividades importantes. Estas sugerencias les causa extrañeza, pues lo normal es que se les pida que apoyen a sus hijos para cumplir mejor con las actividades escolares, lo cual hace que sean pocos los padres que los incorporan a sus actividades en tiempos escolares.

La escuela cuenta con sanitarios secos y un sistema de captación de agua de lluvia y de bombeo que funciona utilizando una bicicleta (la bicibomba). Con la participación en los diferentes programas (Escuelas de Calidad, Escuelas de Jornada Ampliada, Aula Siempre Abierta) que ofertaba la SEP, se financiaba la enseñanza de la música y el baile, así como el material necesario para que las madres y padres de familia enseñasen a sus hijos el arte del tejido de textiles y de otros objetos de uso personal, como los morrales, por ejemplo.

Nuestra aspiración es contar con una educación que complemente lo que se inculca en la comunidad, por eso tratamos, cada vez más, de enseñar lo que es útil para la vida, tanto en la comunidad como fuera de ella. De allí que disminuya la exigencia a los alumnos de aprender conocimientos escolares que no consideramos

fundamentales. Estamos aprendiendo de la experiencia; esperamos que este proceso dure muchos años más y logremos con la nueva propuesta educativa que los niños obtengan elementos para organizar y realizar mejores planes de vida.

Se han hecho esfuerzos por unificar la grafía de las variantes habladas en la región alta y la baja, ya que ha habido mayor desarrollo en la región alta. Sin embargo, estos trabajos de estandarización se vieron interrumpidos por los conflictos que tuvieron lugar al final de la primera década del siglo XXI en San Juan Copala, los cuales resultaron en su proclamación como el Municipio Autónomo de San Juan Copala. Durante el tiempo de su sobrevivencia se intentó llevar a cabo un proyecto educativo autónomo, asesorado por profesores e investigadores de la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco, sin embargo el proceso fue interrumpido por los hechos violentos que sucedieron a enfrentamientos entre los miembros de la Unión de Bienestar Social de la Región Triqui (UBISORT), el Movimiento de Unificación y Lucha Triqui (MULT) y el Movimiento de Unificación y Lucha Triqui Independiente (MULTI), particularmente en San Juan Copala.

Referencias

Anónimo (2013). Copala: la autonomía aplastada. En *El Universal*. Recuperado de http://www.zocalo.com.mx/new_site/articulo/copala-la-autonomia-aplastada (consultado el día 15 de febrero de 2019).

Erickson, E. (2008). Triqui de San Juan Copala. Instituto Lingüístico de Verano (ILV). México. Recuperado de http://www.mexico.sil.org/es/lengua_cultura/mixteca/triqui-san-juan-copala-trc (consultado el día 20 de enero de 2019).

Lewin, P. y Sandoval, F. (2007).*Triquis*. México: Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas.

Un análisis sociointercultural de la Universidad Autónoma Intercultural de Sinaloa

Ernesto Guerra García[1]

María Eugenia Meza Hernández[2]

María Isabel Ramírez[3]

Introducción

Se aborda una crítica a la interculturalidad a partir de la propuesta de la sociointerculturalidad, que pretende ofrecer una mayor cobertura al fenómeno de la diversidad étnica y cultural en la educación superior. Aun cuando el análisis puede hacerse en diferentes niveles, el sujeto de estudio se limita a las universidades interculturales en México y específicamente a la Universidad Autónoma Intercultural de Sinaloa (UAIS), antes Universidad Autónoma Indígena de México (UAIM).

El estudio inicia con la descripción del concepto metodológico de la sociointerculturalidad para luego utilizarlo en el análisis de la UAIM, hoy UAIS, con un enfoque histórico, ya que algunos elementos que pertenecieron a la primera institución no se continuaron en la segunda. Finalmente se presentan las conclusiones en relación con el análisis de cada una de las estructuras de la sociointerculturalidad.

La sociointerculturalidad

En este mundo con una dinámica globalizadora matizada por vertiginosos cambios geopolíticos, las transformaciones se presentan en complejos tejidos sociales en los que se entrelazan las macroesferas económica, política y social; y las microesferas de género, clase, etnia y preferencia sexual. Guerras en Medio Oriente, protestas estudiantiles y culturales globalifóbicas, reestructuración de los bloques económicos mundiales, resurgimiento de las potencias orientales, movi-

[1] Universidad Autónoma Indígena de México (UAIM).

[2] Universidad Autónoma Indígena de México (UAIM).

[3] Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Venezuela.

mientos decolonizadores en América Latina y la actual lucha político-xenofóbica racista y discriminatoria con los Estados Unidos de América son sólo algunos de los hechos más visibles desde México en los últimos años.

Estos y otros fenómenos más, están ligados policrónicamente con las dinámicas de los procesos culturales, intraculturales, interculturales e intrasociales cuyo análisis, desde las macro y microesferas, constituye la propuesta sociointercultural que abordamos en este trabajo.

Para tal efecto, uno de los primeros análisis por realizar tiene que ver con la distinción entre los asuntos teóricos ideales y los que en la realidad práctica suceden. Analizar la diversidad étnica y cultural en contextos globales y locales lleva inevitablemente a considerar y conjugar: 1) las utopías, tengan éstas o no objetivos ocultos, perversos para algunos e ideales para otros, y 2) lo que muchos olvidan, las realidades reflejadas en la práctica, por más crudas que éstas sean. Ambos aspectos se presentan algunas veces de manera excluyente y otras entremezclados, yuxtapuestos y sobrepuestos, pero es innegable que los resultados forman parte de la dinámica que las sociedades no pueden controlar.

El problema radica en que la *interculturalidad* en el contexto latinoamericano es, parafraseando a Weber, de tipo ideal (Weber, citado por De Donato, 2007), en el sentido de que —cuando menos en el caso gubernamental mexicano— es un concepto formado hegemónicamente de manera unidimensional y unilateral al tratar de sintetizar, sin lograrlo, una serie de fenómenos concretos encontrados en la diversidad étnica y cultural del país.

Parafraseando a De Donato (2007), al igual que otros tipos ideales en ciencias sociales, la interculturalidad no tiene una teoría sólida y científica que la soporte. Aun cuando no la necesite para que instituciones como la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB) la propicien en México, sin embargo sí es necesario intentar la comprobación empírica de su existencia, como mera idealización. A partir de este punto se problematiza si el concepto ideal de interculturalidad es suficiente, en un sentido epistemológico, para reflejar la realidad de los fenómenos que pretende explicar.

En las sociedades no sólo se observan procesos interculturales, existen dinámicas intrasociales e intraculturales que pudieran ser en determinado momento más intensivas en las relaciones entre las culturas. En otras palabras, cuando se atiende a la sociedad o a la cultura en forma separada se comete un error lamentable. Desde una perspectiva bourdiana, la primera está estructurada desde dos tipos de relaciones: las de la *fuerza*, referidas al valor de uso y de cambio, y que abarcan de

manera entretejida otro tipo de relaciones que son las de *sentido,* responsables de la organización de las relaciones de significación en la vida social; estas últimas constituyen a la o las culturas que participan en ellas (García, 2004, p. 32).

Se tiene entonces dos conceptos ampliamente trabajados y que se definen de manera concreta. Para García (2004), la sociedad "es concebida como el conjunto de estructuras más o menos objetivas que organizan la distribución de los medios de producción y el poder entre los individuos y los grupos sociales, y que determinan las prácticas sociales, económicas y políticas" (p. 32).

Por otro lado, de las muchas definiciones de cultura se retoma la formulación que Gashé realiza en torno a la interacción de las culturas indígenas con la sociedad nacional envolvente; es decir, se presenta un concepto de cultura que se considera como el resultado observable de la actividad humana y no como una serie de elementos, representaciones y valores simplemente disponibles y que, según algunos, determinan el actuar humano.

> Nuestro concepto parte del hecho que el contexto actual de la interacción [...] coloca a menudo a las personas ante varias alternativas posibles —maneras tradicionales, convencionales y maneras de actuar observadas en y adoptadas desde la sociedad envolvente. Esta situación confiere a la persona la libertad de reproducir su cultura de manera idéntica o modificada e inspirada por modelos o ejemplos exteriores a su sociedad. La cultura considerada como resultado de la actividad no es entonces una entidad estable, sino evolutiva cuya realización y aspecto concreto depende de las opciones que sus miembros toman en cada instante de su actuar. (Gashé, 2004, p. 3)

De esta manera, la sociointerculturalidad trata de la relación dinámica de varias sociedades con sus culturas, que asisten a un evento regional, nacional o institucional como parte de su historia política. Se plantea como un holograma con efectos dinámicos entre las micro y las macroestructuras, en aspectos totalmente interdependientes.

Es necesario aclarar que en esta propuesta se considera que actualmente los conceptos de *sociedad, cultura* y *etnia* van más allá de los pueblos indígenas y que ahora se están dando en una disyuntiva de macrodinamismo, en donde las fronteras sociolingüísticas, religiosas y territoriales dejaron de ser factores definidores de cohesión.

Abordaje desde la complejidad

Esta propuesta sociointercultural se enmarca desde una perspectiva epistemológica de la complejidad, no en el sentido de enfrentar el fenómeno como una caja negra, ni de hacerlo ver como indescifrable, sino más bien para ubicar el abordaje partiendo de un enfoque específico que a continuación se explica.

Siguiendo a Mandelbrot en su artículo seminal, "¿Cómo medir la costa de Gran Bretaña?", se deja al descubierto que las realidades se observan diferenciadas de acuerdo con la "distancia" a la cual se encuentre el objeto estudiado. Así, el autor muestra que la isla no se observa igual desde la luna que pisando las playas de arena; incluso los métodos de medición y los resultados cuantitativos cambian.

Los fenómenos de la diversidad humana, étnica, cultural, social y de cualquier índole cambian su fisonomía si se observan desde las macroperspectivas mundiales; adquieren diferentes matices en localizaciones específicas; se describen en forma diferente en cada continente; toman características históricas diferenciadas en cada país, incluso entre instituciones y, de forma única, en algunas organizaciones, hasta llegar al análisis de las relaciones entre dos personas que aun siendo de la misma cultura, presentan diferencias significativas, por ejemplo, los contrastes culturales entre abuelos, padres y nietos. Si nos damos cuenta es un fenómeno que se observa diferente de acuerdo con los distintos niveles, y además, cambia con el tiempo. El fenómeno sociointercultural que alguna vez se describió, difícilmente volverá a ocurrir y será difícil determinar las características semejantes entre un suceso y otro.

En este trabajo se presentan dos niveles: 1) las macroesferas política, social y económica, y 2) las microesferas de clase, género y etnia.

Las macroesferas política, social y económica

En los estudios sobre la diversidad étnica y cultural intervienen aspectos que provienen de las macroesferas política, social y económica. En términos actuales, estos aspectos parten de las políticas de corte mundial que provocan macrodinámicas de movilización y de interpretación de grupos enteros de población. También tienen que ver con la dinámica del fenómeno de la globalización en turno, en la que las fuerzas de las perspectivas económicas provocan cambios debido a intereses que se manejan más allá de lo local. El neoliberalismo y los paradigmas del capitalismo tardío se presentan muchas veces dominando los intentos de economía social y solidaria en contextos más locales.

Muchos de estos fenómenos se corresponden con el interculturalismo o multiculturalismo de cada nación (Olivé, 2004); es decir, con las políticas públicas relacionadas con lo que un país desea hacer con su diversidad étnica y cultural en determinado momento.

Las microesferas: las relaciones de clase, género y etnia

La desigualdad étnica constituye un fenómeno complejo y polifacético que reúne características estructurales y culturales al mismo tiempo, y afirma que en las sociedades pueden distinguirse, al menos, tres dinámicas: de clase, género y etnia. Estas dinámicas componen la trilogía de principios estructurales de las identidades colectivas que son vitales para comprender la escuela y otras instituciones educativas.

En este contexto es necesario entender por *etnia* una organización ético-política cuyos símbolos dan un sentido al ordenamiento de la vida (Rubinelli, 2002, p. 268); se refiere a un grupo con un proyecto político que, con base en un acervo cultural, se convierte en una realidad social y forja un proceso histórico (Korsbaek y Álvarez, 2002, p. 198).

En cuanto a la *clase*, en este contexto es necesario apuntar que para Bourdieu y Passeron (2001) "las clases no sólo se diferencian por su relación con la producción de acuerdo con la propiedad de ciertos bienes, sino también por el aspecto simbólico del consumo" (p. 20). En este sentido, la producción y el consumo de la diversidad cultural estructura las diferentes clases sociales.

En cuanto al *género*, aun cuando lo que hay que discutir del concepto es muy amplio, se hace una referencia breve. Para Brígida García, el género

> [...] se refiere a la construcción sociocultural de la diferencia sexual, aludiendo con ello al conjunto de símbolos, representaciones, reglas, normas, valores y prácticas que cada sociedad y cultura elabora colectivamente a partir de las diferencias corporales de hombres y mujeres. El sistema sexo/género establece las pautas que rigen las relaciones sociales entre hombres y mujeres, las cuales generalmente sitúan en desventaja a estas últimas, definen lo considerado masculino y femenino y establecen modelos de comportamiento para cada sexo en los diferentes planos de la realidad social. (García, 2000, p. 23)

En este apartado es necesario incluir también el tema del racismo, que no es universal antropológico, pues sus expresiones históricas han sido tan diversas

como sus definiciones. Sin embargo, para este caso es importante resaltar que su especificidad se encuentra en el momento y en el espacio en el que se vive (Castellanos, 2000, p. 165).

Como menciona Apple (2002) "la raza no es una categoría estable. Cuestiones como qué significa, cómo se usa, quién la usa, cómo se moviliza en el discurso público y qué papel desempeña en la política educativa y en la política social en general tienen un carácter contingente e histórico" (p. 247).

Las prácticas sociales de la clasificación racial son elaboradas y contestadas a través de la sociedad y dentro de las instituciones por acciones personales y colectivas. En México, los hitos de sus manifestaciones son la dominación colonial, el proceso de formación de la nación, la influencia de las teorías racistas decimonónicas que se desarrollan en Estados Unidos, así como su relación con el nacionalismo revolucionario y el neoliberalismo (Castellanos, 2001, p. 166).

El rechazo al indio se ha encontrado inmerso en las políticas educativas mexicanas, y aun cuando pareciera contradictorio, el racismo existe de diversas formas y a veces de manera más cruda en las instituciones que se llaman interculturales.

La intrasocialidad

Una gran cantidad de aspectos en la educación superior para el análisis de la diversidad cultural tienen que ver con temas intrasociales. La participación o no de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (NTIC), los asuntos de la pobreza de las comunidades, la participación en partidos políticos, el desarrollo comunitario, el bien vivir, la vigilancia de las leyes constitucionales, entre otros, son de gran relevancia en el análisis de la diversidad étnica y cultural.

En este rubro se encuentran también los estudios sobre los jornaleros, la fuerza del trabajo, los mercados laborales y todos los asuntos relacionados con las perspectivas económicas, políticas y sociales a nivel macro y micro que determinan la orientación de las instituciones de educación superior.

La marcada influencia economicista en los currículos universitarios y su propensión a la evaluación y la acreditación de la calidad influyen en las políticas interculturales, en muchos casos, de imposición de los no indígenas y de aplicación de instrumentos de supeditación y control, más que de emancipación.

Los asuntos intrasociales evidencian, en gran medida, la complejidad de las relaciones interculturales y ponen de manifiesto las incertidumbres y las dificultades para determinar cualquier aspecto de la sociedad.

La intraculturalidad

Las sociedades están compuestas por hombres y mujeres que en conjunto producen y, eventualmente, renuevan su cultura influenciados por la memoria colectiva y las nuevas necesidades "intra", así como por la actividad de la periferia. Es decir, las etnias y las culturas no son un todo uniforme, por este motivo el análisis de la diversidad cultural lleva necesariamente a estudiar la dinámica de los cambios internos, lo intracultural, lo intraétnico, referidos a las diferentes formas en que los miembros de una etnia o una cultura manifiestan o no su identidad, intentan o no realizar cambios, sean estos intrascendentes o estructurales, o motivados o no por otras etnias o culturas.

También se toma en consideración que los repertorios culturales son dinámicos; ninguna cultura permanece estática. De aquí que lo intracultural tome mayor relevancia en el estudio del fenómeno de la diversidad étnica y cultural, ya que ahora más que nunca es difícil concebir a las etnias y a las culturas como entes homogéneos y estáticos para el análisis.

La interculturalidad

Es importante considerar en este rubro que en la dinámica sociointercultural no siempre existen diferencias conciliables entre las culturas y que a veces las visiones del mundo de cada una de ellas son inconmensurables, de aquí que se encuentre en estos casos que sus miembros viven en mundos distintos aun cuando en la realidad conviven en el mismo lugar. Algunas relaciones pueden llevar a interacciones con cierto tipo de racionalidad, pero indistintamente, la cultura dominante tiende a imponerse y a exigir que la dominada ceda en su perspectiva.

En este contexto, los procesos interculturales se pueden observar de muy diversas formas, pues ello depende de las simetrías, los equilibrios o desequilibrios de las culturas que participan y de los propósitos en las relaciones.

Muchas de las propuestas de interculturalidad parten de objetivos ideales, y para asegurar el carácter con el que son expresadas se les han agregado adjetivos que delimitan su contexto. Se habla de interculturalidad real, científica, unidireccional, entre indígenas, crítica, funcional, de hecho, deseable, de papel, cósmica, equitativa, productiva, positiva, interna, etcétera.

En la práctica, se encuentra que los procesos interculturales son más bien aculturadores y como actos equitativos, simétricos, congruentes y responsables no son más que una intención ideal —aparentemente ingenua— y un propósito que en las circunstancias actuales son una meta lejana de alcanzar (Ochoa, 2002).

Eventualmente, las propuestas educativas que se limitan a la interculturalidad conllevan a procesos de violencia real que confrontan a diario a los culturalmente no semejantes. Siempre se dan en circunstancias desventajosas para alguien, ya que favorecen los procesos de integración, supeditación y, en su caso, extinción, en perjuicio de las sociedades étnicas involucradas. En el caso de los sistemas universitarios, aun los interculturales, la violencia puede ejercerse de manera simbólica o real en los actos educativos.

Estos procesos pueden ser más o menos intensivos en su relación, hasta llegar al caso del multiculturalismo, donde la autonomía y el respeto por los valores culturales tienen mayor peso que el del intercambio.

La Universidad Autónoma Intercultural de Sinaloa

El 5 de diciembre de 2001 se fundó la Universidad Autónoma Indígena de México (UAIM); una institución con personalidad jurídica y patrimonio propio. La Universidad tiene dos sedes: la principal en Mochicahui en el municipio de El Fuerte, la otra en Los Mochis en el municipio de Ahome, al norte del estado de Sinaloa en México.

El origen de la UAIM es producto de una serie de coincidencias políticas que se dieron en este estado, pero principalmente se originó gracias a la visión, el tesón y la perseverancia del antropólogo Jesús Ángel Ochoa Zazueta y de un grupo de personas que invirtieron gran parte de su vida en lo que inicialmente era un proyecto, y ahora una realidad que difiere mucho del sueño de sus fundadores.

"Es un sueño de locos, para gente sensata", mencionaba Ochoa al inicio del proyecto. El surgimiento de la UAIM es significativo en muchos sentidos: es la primera institución de educación superior orientada a la atención de los pueblos indígenas, reconocida por el gobierno federal mexicano; es la más antigua de las que ahora se reconocen como universidades interculturales en México, de tal forma que su funcionamiento es un referente tomado como positivo o negativo para las demás; se origina en plena globalización en el periodo de la alternancia política y forma parte del nuevo indigenismo que se formó a partir del año 2000 en este país.

La UAIM es una institución innovadora que motivó la búsqueda de modelos educativos alternativos con el objetivo de atender la diversidad cultural en educación

superior; pero el choque con las estructuras del gobierno estatal y federal, especialmente con las de educación, motivaron su transformación inversa hasta quedar en este momento con las mismas prácticas y vicios que las demás instituciones de educación pública en México.

El modelo educativo inicial, que se fue desmantelando poco a poco, se basaba en el aprendizaje autogestivo, donde los titulares académicos (estudiantes) construían el conocimiento apoyados en técnicas de investigación, la asesoría de los facilitadores, las tecnologías de la información como el internet y demás escenarios informativos.

A partir de agosto de 2016, la UAIM pasó a ser la Universidad Autónoma Intercultural de Sinaloa (UAIS) para tener una mayor alineación con las políticas interculturales nacionales y con el objetivo de ser acreditada por los organismos correspondientes de la Secretaría de Educación Pública (SEP).

Esta institución ha crecido y ahora cuenta con un campus en Choix y diversas e importantes extensiones en El Carrizo, Topolobampo y El Tajito. Para inicios del ciclo 2017-2018 la UAIS contaba con alrededor de 5 000 estudiantes, 60% no indígenas y 40% provenientes de alguna cultura originaria (cuadro 1).

En este punto vale la pena recalcar que a pesar de los nobles fines que ha perseguido esta Universidad, desde su fundación la relación con las comunidades indígenas cercanas, las yoreme mayo, ha sido tenue, con pocas concesiones políticas a los indígenas y la reducción de su identidad cultural a meros aspectos folklóricos.

La UAIS ofrece actualmente cuatro programas educativos en ingenierías: Ingeniería en Sistemas Computacionales, Ingeniería en Sistemas de Calidad, Ingeniería Forestal e Ingeniería en Desarrollo Sustentable. Y cinco licenciaturas: Sociología Rural, Psicología Social Comunitaria, Derecho, Turismo Empresarial y Contaduría. Todas las carreras con una duración de cuatro años, cursadas después del bachillerato. Además, cuenta con algunos programas de posgrado.

De acuerdo con los datos históricos, la cobertura de la institución es muy amplia y dispersa, ya que los titulares académicos (alumnos) provienen de más de 10 estados de la República mexicana.

El idioma convencional en la institución es el español, sin embargo, es de resaltar que aun cuando los dominios orales y escritos sean muy dispersos, aproximadamente 75% de los estudiantes indígenas son bilingües, mientras que en el caso de los profesores sólo 5% son indígenas y hablan yoreme mayo y español.

Cuadro 1. Origen indígena de los estudiantes de la UAIS en el ciclo escolar 2017-2018

Grupo étnico	Porcentaje (%)	Grupo étnico	Porcentaje (%)
Yoreme	42	Tepehuano	2
Ch'ol	8	Chinanteco	2
Mixteco	7	Mame	2
Rarámuri	6	Mixe	1
Chatino	5	Náhuatl	1
Huichol	5	Tzotzil	1
Jia'ki	4	Tzeltal	1
Zapoteco	3	Mazahua	1
Cora	2	Trique	1
Zoque	2	Otros	3.5

Nota: el total es el 100% de los estudiantes indígenas en la institución.
Fuente: Elaboración propia a partir de la aplicación de encuestas y datos complementarios proporcionados por la administración escolar de la UAIS en 2018.

La institución cuenta actualmente con alrededor de 150 profesores; 75% son de planta y otro 25% restante cubren asignaturas por horas. El reto de la UAIS sigue vigente: resolver cómo hacer de la institución una generadora de prácticas y dinámicas sociointerculturales simétricas entre las culturas indígenas y la cultura occidental, que supere la mera formación de individuos para el mercado laboral del capital, sin que los aísle de sus comunidades o etnias. El peligro inminente es que, contrario a sus aspiraciones, se convierta en una de las instituciones de avanzada del proceso esofágico vigente (Díaz, 2006).

La macroesfera política en la UAIS

El mapa étnico del noroeste mexicano es bastante complejo; en él se observan registros de expresiones nativas que no se circunscriben a la delimitación geográfica del estado. En Sinaloa, los yoreme mayo habitan de manera dispersa

principalmente la región norte, pero sus pueblos se encuentran también en Sonora. En 1998, en dicha zona se encontraban numerosos jóvenes con un gran potencial e interés en formarse como universitarios, sin embargo, debido a sus condiciones históricas de sujeción económica, no contaban con la posibilidad real de incorporarse a un programa educativo de nivel superior (UAIM, 2001, p. 10).

En ese mismo año, las políticas educativas neoliberales habían avanzado significativamente hacia la consolidación de la llamada "calidad educativa", por lo que en las universidades públicas se implementaron una serie de estrategias que buscaban alinearse con los objetivos trazados. Entre éstas se encontraban la aplicación del examen de admisión y el incremento de cuotas escolares para que el Estado disminuyera una parte de su responsabilidad en relación con las finanzas universitarias. Las universidades locales del norte de Sinaloa no fueron la excepción y la aplicación fiel de las disposiciones institucionales promovidas por la SEP generó cambios significativos en la conformación de su matrícula.

Esta situación provocó que la totalidad de estudiantes de origen indígena quedara sin posibilidad de ingreso a las opciones universitarias, debido a dos razones principales: primero, el examen del Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL) diseñado por y para mestizos, predominantemente de clase media y de ubicación urbana, no posibilitaba que los jóvenes indígenas pudieran resolverlo satisfactoriamente al encontrarse muy alejado de su cosmovisión y su perfil cultural; segundo, el aumento de las cuotas incrementó significativamente los gastos familiares en educación, además, como los centros universitarios se encontraban en las principales ciudades, los estudiantes de los ejidos y las comunidades rurales que tenían que pagar diario el transporte, la alimentación y los gastos escolares se vieron directamente en desventaja.

La política educativa de "calidad" puso al descubierto, en aquel entonces, las asimetrías sociales y culturales en relación con los jóvenes provenientes de las comunidades indígenas. Se hizo evidente la desigualdad de oportunidades de acceso a la educación universitaria, la inequidad con la que fueron tratados los indígenas y la exclusión a la que asimismo fueron sometidos. En este caso se observó claramente cómo la dinámica en la esfera política educativa marcaba claramente el destino de los jóvenes yoremes que quedaron en ese entonces, fuera de la educación superior.

En ese mismo año 1998, un grupo de académicos mestizos adscritos a la Universidad de Occidente, al observar éste y otros fenómenos adversos a las comunidades indígenas en la región, propuso el proyecto *Mochicahui Nuevas Fronteras* que dio origen a la UAIM. La dinámica en la macroesfera política dio

cabida a la Universidad, pues surgió al inicio de la administración del gobernador Juan S. Millán, quien vio en dicha institución una forma de vínculo del Estado con el pueblo yoreme mayo, que tradicionalmente se había dado a través de la promoción de programas sociales que poco habían impactado en las comunidades y que sólo enriquecieron a algunos funcionarios y líderes indígenas.

Los sucesos anteriores coincidieron, asimismo, con una nueva generación de indígenas, que de una u otra forma habían cursado sus estudios hasta el bachillerato y que además habían sido bombardeados por los medios de comunicación. Es decir, la demanda de estos jóvenes para realizar estudios superiores era patente.

Tales exigencias ya se habían manifestado e incluso hubo muchos intentos fallidos de educación superior antes que la UAIM fuera creada en diciembre de 2001. En México era difícil crear esta opción educativa. Muchos habían sido los proyectos, las solicitudes, las peticiones y gestiones de los indígenas en todo el país para establecer centros de educación de acuerdo con su etnicidad; la respuesta fue poco favorable (Sandoval, 2002, p. 17).

De esta forma, la UAIM se fraguó en la macroesfera política del Gobierno del Estado de Sinaloa, no sin que los grupos políticos al interior ofrecieran resistencia, pues muchos de los detractores del proyecto criticaban la apertura de esta institución porque existían otras universidades de carácter público en la región.

Para agosto de 1999, la UAIM había admitido (aún como Instituto de Antropología de la Universidad de Occidente) a los primeros 350 estudiantes, en su mayoría yoremes mayo, que dieron vida a las primeras actividades universitarias.

La política federal y la Comisión para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas

El surgimiento de la UAIM coincidió con la alternancia política en el gobierno federal mexicano. Después de que el Partido Revolucionario Institucional (PRI) monopolizara el poder en México durante muchos años, en el año 2000 se instauró en el mando otro partido y Vicente Fox Quesada quedó como el primer presidente de oposición electo en 72 años. La administración foxista cambió, entre otras cosas, la manera en que el estado mexicano se había relacionado con los pueblos indígenas. Por eso, una vez que la UAIM inició su labor, la primera representante de la Comisión para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI), Xóchitl Gálvez Ruiz, realizó una campaña para que jóvenes de las diferentes etnias del país ingresaran a la mencionada casa de estudios.

Fue así como a partir de 2002 se contó con la participación de estudiantes provenientes de etnias de otros estados de la República, tales como ch'ol, mam, zoque, chinanteco, tzeltal, tzotzil, mazahua, zapoteco, rarámuri, etcétera, así como de algunos países latinoamericanos (Nicaragua, Ecuador y Venezuela), lo que proyectó a esta Universidad como la primera en su género y la de mayor presencia de expresiones étnicas de todo el país (Guerra, 2008).

Es de notarse que esto cambió estructuralmente los primeros objetivos planteados en el documento de planeación de la UAIM, pues si originalmente se pretendía atender a la cultura yoreme mayo, la llegada de estudiantes de muy diversas etnias dejaba totalmente fuera de toda prevención el tipo de educación que se pretendía impartir. No es lo mismo atender a una cultura y los problemas de sus comunidades cercanas a la institución, que atender toda una diversidad étnica y cultural latinoamericana con estudiantes que pasarían grandes temporadas fuera de sus alejados lugares de origen. La dinámica de la macroesfera política replanteaba así los fines de la Universidad.

Las dificultades con la Subsecretaría de Educación Superior y Científica

Sin embargo, no todos los órganos del gobierno federal estuvieron de acuerdo con la creación de la UAIM y con sus fines educativos; los funcionarios que estuvieron más renuentes a aceptar la propuesta original fueron los de la Subsecretaría de Educación Superior y Científica (SESyC), que en 2001 era dirigida por el Dr. Julio Rubio Oca. Esto significó el retardo y el condicionamiento para otorgar el presupuesto, lo cual motivó las severas crisis iniciales de la institución.

Ante las presiones, los funcionarios de la SESyC motivaron en 2001 la creación de la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB) y la iniciativa de una serie de universidades interculturales para atender de manera controlada y acotada las demandas de educación superior de los pueblos indígenas.

Estas instituciones, incluyendo la UAIM, deberían seguir las políticas públicas interculturales, subordinarse al modelo educativo intercultural que la CGEIB definiera para tal efecto y atenerse al presupuesto que se les otorgaría, previa autorización. De aquí que a partir de 2004 y después de muchas luchas políticas internas, la Universidad reorientó su política hacia la atención definitiva de las indicaciones de la CGEIB y las directrices de la aplicación de la interculturalidad institucional entendida por el Estado.

Para finales de 2015 los destinos de la UAIM se fraguaban en una lucha continua de intereses entre los deseos del gobierno estatal en turno, las indicaciones de la Secretaría de Educación Pública y Cultura del estado, las exigencias de la CGEIB, las opiniones diversas de la CDI y del Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI), así como los resultados de la micropolítica al interior de la UAIM generados por la H. Junta Ejecutiva, el rector y su grupo de asesores, y aprobados por el H. Consejo Educativo. Claro está, que también existió resistencia desde abajo, algunos grupos yoremes, titulares académicos y facilitadores presentaron continuas resistencias, activas y pasivas. Es decir, los destinos de esta institución se tramaban constantemente en diversas esferas políticas, y más que autonomía, la heteronomía —que en muchos casos era divergente— ocasionaba que la institución se encontrara en un caos continuo.

En agosto de 2016, la UAIM dio un vuelco de 180 grados, pues la administración en turno impulsó la iniciativa de que el gobierno saliente (del estado de Sinaloa) abrogara la Ley Orgánica de la UAIM mediante la generación de una nueva ley con la que ahora se constituiría la Universidad Autónoma Intercultural de Sinaloa (UAIS).

Las protestas no se hicieron esperar. Las organizaciones indígenas y no indígenas promovieron más de diez amparos ante la Suprema Corte de Justicia de la Nación en contra de lo sucedido, alegando la acción de inconstitucionalidad porque no se realizó la consulta a los pueblos indígenas, como era costumbre en las universidades interculturales, violentando así el Convenio 169 de la Oganización Internacional del Trabajo (OIT), que menciona:

> Artículo 1
> Los gobiernos deberán asumir la responsabilidad de desarrollar, con la participación de los pueblos interesados, una acción coordinada y sistemática con miras a proteger los derechos de esos pueblos y a garantizar el respeto de su integridad.
>
> Artículo 5
> a) Deberán reconocerse y protegerse los valores y prácticas sociales, culturales, religiosas y espirituales propios de dichos pueblos.
> b) Deberá respetarse la integridad de sus valores, prácticas e instituciones.
> c) Deberán adoptarse, con la participación y cooperación de los pueblos interesados, medidas encaminadas a allanar las dificultades que experimenten al afrontar nuevas condiciones de vida y de trabajo.
>
> Artículo 27
> a) Los programas y los servicios de educación destinados a los pueblos interesados deberán desarrollarse y aplicarse en cooperación con éstos.

b) Se deberá asegurar la formación de los miembros de estos pueblos con miras a transferir progresivamente a dichos pueblos la responsabilidad de la realización de programas y proyectos de desarrollo.
c) Los gobiernos deberán reconocer el derecho de esos pueblos a crear sus propias instituciones y medios de educación. (Convenio 169 de la OIT, 1989, arts. 1, 5 y 27).

Los artículos anteriores permiten considerar que todos los gobiernos tienen el deber de promover el progreso de las comunidades sin imponer condiciones que impliquen renunciar a su cosmovisión, su lengua y en general a sus usos y costumbres, ni obligarlas a desarrollar procesos interculturales desventajosos, en donde se asegure la prevalencia de la cultura dominante en detrimento y hasta la extinción de las culturas minoritarias.

Desafortunadamente la nueva Ley Orgánica de la UAIS contempla una menor participación de los grupos indígenas en la institución, sobre todo en el nivel de Rectoría y de la Honorable Junta Ejecutiva. Esta iniciativa ha sido apoyada por el nuevo gobierno estatal y federal entrante en 2017, de tal manera que a pesar de la inconstitucionalidad, la política neoindigenista se impone, en el sentido de que los gobiernos dejan claro el destino que desean sobre su diversidad étnica y cultural.

Las microesferas etnia, género y clase en la UAIS

Las relaciones étnicas

Es importante mencionar que el hecho de que la UAIS haya surgido por iniciativa de un grupo mestizo para educar a indígenas genera en sí mismo una tensión que ha estigmatizado las relaciones interétnicas al interior de esta institución.

El ejemplo está en que ningún representante de los yoremes ni de alguno de los grupos étnicos de procedencia de los estudiantes ha participado en el diseño, la planeación y la gestión de esta Universidad.

Algunos de los yoremes, al sentirse excluidos de la institución, lo han manifestado como sigue: "para qué envío a mi hijo a esa escuela de yoris (mestizos o blancos), si después de poco tiempo no va a querer regresar con nosotros" (comunicación personal de un padre indígena yoreme, Mochicahui, 2001).

Las relaciones entre yoremes y mestizos parece libre de problemas, pero un buen número de estudiantes de esta etnia manifiesta, al interior de su cultura, sentirse discriminado por los profesores que en su gran mayoría son mestizos.

De manera concreta, la relación de los mestizos con los yoremes es de dominio, ya que no se les da a estos últimos la más mínima concesión de poder. Quizá el ejemplo más claro sea el de la lucha por la Rectoría, ya que ésta siempre ha sido dirigida por mestizos a pesar de las solicitudes de algunos indígenas para ser considerados como aspirantes a rector. En general, los tomadores de decisiones de los gobiernos estatales han pensado que los yoremes no están preparados para tal puesto, que no tienen el nivel académico o que la UAIM (hoy UAIS) en manos de ellos sería un desastre. Además, si algún grupo de esta etnia se había manifestado por un partido político distinto al del poder, se justificaba más el no otorgarles apoyo. El temor a concederles algo de poder era inminente.

Por otra parte, el cambio de la Ley Orgánica para que la Universidad dejara de ser indígena y pasara a ser intercultural, legitimaría precisamente la permanencia de rectores no indígenas.

En el aspecto de las relaciones étnicas en la Universidad, el intercambio entre los estudiantes de las diversas etnias es muy diverso. Los estudiantes de Chiapas y de Oaxaca históricamente han tomado el liderazgo político al interior de la institución, y son los que organizan movimientos, paros y protestas. En cierto sentido son discriminados, sobre todo por su talla pequeña; pero a la vez son temidos por su capacidad de asociación colaborativa.

Las relaciones de género

Las relaciones de género en la UAIS han tomado diversos matices desde la fundación de este centro. Se puede decir que la organización tuvo un corte de tipo patriarcal en sus inicios; la máxima autoridad siempre había sido varón (el rector) y difícilmente se pensaba que una mujer ocupara este puesto.

Pero a partir de 2017 ocupó el cargo la primera rectora de la Universidad Autónoma Intercultural de Sinaloa, la doctora María Guadalupe Ibarra Ceceña, quien ha dado un impulso sin precedente a las políticas de equidad de género.

Llama la atención el equilibrio de género que siempre ha tenido la matrícula en general, sin embargo, en los estudiantes indígenas se ha mantenido 6% más la diferencia a favor de los hombres. Esto se debe a que convencionalmente en las comunidades indígenas persisten ciertas formas de machismo que impiden que las jóvenes salgan de casa para estudiar.

A pesar de esta actitud machista, las jóvenes han optado por salir de sus comunidades, es decir, el acceso y la permanencia en la institución ha sido más difícil para las mujeres indígenas que para los varones. Una investigación pendiente es la de saber qué ha pasado con las egresadas indígenas de la institución.

En la práctica cotidiana se entremezclan muy diversas costumbres en el comportamiento de estudiantes hombres y mujeres, desde actitudes muy conservadoras hasta las más liberales. Desde la búsqueda de pareja en el mismo grupo étnico, aunque en la mayoría prevalecen las relaciones interétnicas.

Entre los profesores, la discriminación más fuerte no ha sido por el género, sino más bien por las tensiones constantes entre los diferentes estatus maritales. Eventualmente las parejas de profesores son discriminadas por grupos de varones, alumnos y maestros solteros que asumen actitudes francamente machistas, particularmente contra las maestras.

La comunidad universitaria elabora y reelabora constantemente símbolos, representaciones, reglas, normas, valores y prácticas a partir de las diferencias de hombres y mujeres, principalmente por su origen étnico, sus costumbres, su estatus marital y su condición de crianza. Por otro lado no se observa una discriminación franca respecto de las preferencias sexuales. La homosexualidad no tiende a ocultarse ni en hombres ni en mujeres.

Las relaciones de clase

Las clases se marcan en diferentes sentidos. En primer término, se establecieron desde que los dueños de la oferta educativa fueron personas no indígenas a quienes se les asignó el poder desde el Gobierno del Estado para hacerse cargo de la institución. Estas personas son las que reciben el mayor producto marginal por su trabajo y por poseer la autorización para el uso de los recursos universitarios.

La clase media universitaria la constituyen los administradores de menor jerarquía y los profesores, cuyos ingresos son inferiores a los de los funcionarios de primer nivel, pero se encuentran en mejores condiciones económicas que los estudiantes, quienes en su gran mayoría provienen de los estratos más pobres de la sociedad mexicana. Las becas que algunos de ellos reciben no alcanzan a menguar, en lo más mínimo, su difícil situación. Es común encontrar que estudiantes que reciben un apoyo de alrededor de mil pesos mexicanos mensuales (menos de 55 dólares americanos) los deban enviar a sus padres o hermanos, que se encuentran en una situación peor que la de ellos. La pobreza trae consigo múltiples problemas sociales y de salud que no son fáciles de sortear para los estudiantes de la UAIM.

En conclusión, las diferencias de clase son marcadas en la institución, que reproduce desde su estructura estas diferencias entre mestizos e indígenas y no prevé ningún esquema de movilidad social.

El racismo

Las actitudes racistas en la institución son consecuencia de las relaciones de género, clase y etnia que se practican de manera cotidiana. Además, las últimas rectorías en turno han establecido ciertos códigos estéticos que discriminan *grosso modo* a los indígenas y privilegian a los mestizos. La prueba está en que la matrícula es, cada vez más, no indígena.

Este racismo se expresa al interior de la Universidad de muy diversas formas, incluídas en un tipo particular de acoso muy marcado. Es común escuchar términos como "los oaxaquitas", "el indígena", o expresiones autopeyorativas como "se me salió lo indio".

A pesar de los últimos esfuerzos emprendidos por revertir el segregacionismo, al dar mayor espacio en la Universidad a los yoremes y a su lengua, las condiciones de racismo, xenofobia y discriminación aún prevalecen, debido a que son de carácter estructural y van más allá de su existencia en la institución.

El racismo al interior de la UAIS existe y es más grave aún, ya que en teoría no debería de hallarse en este tipo de instituciones.

La intrasocialidad en la UAIM-UAIS

Una de las discusiones de los funcionarios de la CGEIB con Jesús Ángel Ochoa Zazueta era sobre el asunto de la oferta educativa. Mientras la primera propuesta abogaba por restringir la oferta a carreras de corte cultural, la segunda apostaba por ampliar el número de programas tanto como se pudiera. Esta discusión cobraba tremenda relevancia, pues colocaba al asunto educativo en el diálogo de la sociedad y las culturas.

En las primeras reuniones de universidades interculturales que se llevaron a cabo, algunos rectores criticaban el hecho de que la UAIM ofreciera la carrera de sistemas computacionales, pues para ellos, los egresados sufrirían un pobre destino de discriminación y subempleo. El problema que se observa en esta situación es que los aspectos intrasociales se entrelazan con los interculturales, pues un asunto es la discriminación étnica y otro diferente, el problema de las estructuras en los mercados laborales.

Los primeros funcionarios de la UAIM pensaban que los indígenas tenían derecho a ser cosmopolitas. La Universidad debería generar espacios para el desarrollo de ciudadanos y comunidades cosmopolitas, pero en el sentido de un cosmopolitismo decolonizador (De Sousa, 2008), que aun cuando se identifiquen con una cultura propia y específica, reconozcan la existencia de otras, respeten su realidad y su derecho a florecer y desarrollarse conforme a su autodeterminación, estén abiertos a aprender de ellas y a incorporar, de acuerdo con su discrecionalidad, elementos de dichas culturas a su mundo. Una vez se puso al respecto un letrero en las puertas de la institución que mostraba la frase que uno de los yoremes expuso en alguna de las reuniones previas a la conformación de la UAIM: "Queremos llegar a la luna, pero queremos seguir siendo yoremes" (comunicación personal de indígena yoreme, Mochicahui, 1999).

Las asociaciones indígenas frecuentemente han demandado su participación en asuntos de carácter mundial, sobre todo respecto a sus problemas y recursos. Un ejemplo es el de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (NTIC) que se han convertido en elementos del paisaje cotidiano de una buena parte de la población mundial (Núñez y Liébana, 2004, p. 40). El papel que juegan las NTIC es trascendente por muchos motivos, entre los que destacan los cambios que provocan en las estructuras sociales, económicas, laborales, culturales, interculturales e individuales (Núñez y Liébana, 2004, p. 40).

La desigualdad que se observa en la sociedad por la brecha digital se debe a la separación entre las personas (o comunidades, estados y países) que utilizan las NTIC como una parte rutinaria de su vida cotidiana y aquellas que no tienen acceso a las mismas o que, aunque lo tengan, no saben cómo utilizarlas (Felicé, 2003, p. 7). De hecho, las NTIC tal y como se presentan en la actualidad son fuente de desigualdad social y generan exclusión debido a que muchas personas o comunidades no poseen los recursos y aptitudes para responder satisfactoriamente a las exigencias y demandas del entorno y la sociedad (Felicé, 2003, pp. 7 y 8).

La paradoja estriba en que tales recursos son imprescindibles en la actualidad para lograr no sólo mayores posibilidades de comunicación simétrica entre las culturas, sino permitir el desarrollo sincrónico de los pueblos (Núñez y Liébana, 2004, p. 40).

Esta situación se percibe hasta en las más altas esferas, cuyas decisiones afectan a todo el orbe. En este sentido, los organismos rectores en el ámbito internacional tales como el Banco Mundial (BM), el Fondo Monetario Internacional (FMI) y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) proponen

una estrategia: "toda la humanidad, pero los países pobres en especial, deben tener acceso a toda la información y al conocimiento que ya circula en la Internet. Se decide que los desclasados deben ser incluidos en los 'grandes' beneficios que proporciona la información a la economía mundial. Incluir en el mundo digital a todos, se volvió uno de los objetivos del nuevo milenio" (González, 2008, p. 49).

La Resolución 56/183 del 21 de diciembre de 2001 de la Asamblea General de las Naciones Unidas aprobó la celebración de la Cumbre Mundial sobre la Sociedad de la Información (CMSI) en dos fases. La primera se celebró en Ginebra, Suiza, del 10 al 12 de diciembre de 2003, y la segunda, en Túnez del 16 al 18 de noviembre de 2005 (Unión Internacional de Telecomunicaciones [UIT], 2006).

Es de observar que previo a la segunda fase se llevó a cabo el Primer Taller Indígena de Tecnologías de la Información y la Comunicación en la Ciudad de México del 28 al 30 de noviembre de 2005, al que asistieron representantes indígenas de 19 países de América Latina. Este hecho pone de manifiesto la gran relevancia de los asuntos intrasociales que hay que despejar en las relaciones entre las culturas.

Otro ejemplo de participación indígena se encuentra en el tratamiento de la pobreza de sus comunidades, que nuevamente, se puede ver como un asunto intrasocial dentro de las relaciones interculturales. Uno de los yoremes lo explicaba de forma más clara: "Ya no queremos estar como estamos, pero queremos seguir siendo lo que somos" (comunicación personal de indígena yoreme, Mochicahui, 1998).

Sucede que el pueblo yoreme —al igual que los mestizos de la localidad— se encuentra sujeto a los embates de las fuerzas económicas en plena globalización, y aún más, forma parte de las trincheras donde las luchas ideológicas son más férreas: entre las teorías económicas neoliberales capitalistas e individualistas y las teorías económicas indígenas, tradicionales, de trueque y colaborativas. Este hecho se tenía claro al originarse la UAIM, ya que sin pretender ingenuamente que la institución pudiera controlar las dinámicas sociales, se pensaba que era más importante hacer énfasis en los problemas intrasociales que en los interculturales. De esta forma, por ejemplo, enfocarse en ofrecer oportunidades de estudio a los trabajadores, jornaleros, mini y microempresarios y a los yoremes era un asunto de vital importancia.

En este sentido, la educación para la diversidad cultural se torna compleja, pues si bien ninguna institución puede controlar la dinámica sociointercultural, sí puede participar en ella. Ante esto, tenemos que regresar a las diferencias entre los distintos ideales que se plantean, así como a las prácticas observadas.

Los fines, las aspiraciones y los objetivos de la UAIM y de cualquier institución intercultural, son sólo ideales que muchas veces chocan con la cruda realidad. Por poner un caso, mucho se ha planteado que los fines de las universidades interculturales deben ser que sus egresados permanezcan en sus comunidades de origen para apoyar su desarrollo. En la práctica, las tensiones intrasociales e interculturales hacen que los egresados tengan múltiples opciones, y unos regresan y apoyan o no al desarrollo, otros buscan oportunidades de trabajo y estudio en la ciudad donde estudiaron su licenciatura, pero algunos otros van más allá, a enfrentar la globalización en otras urbes y otras culturas. El problema para el diseño de los planes y programas de estudio, al menos en la UAIM, es que en la práctica: 1) es imposible determinar los perfiles de entrada de los estudiantes. ¿Cómo es el perfil psicopedagógico de un aspirante de origen yoreme?, ¿y el de cada uno de los estudiantes con distintos orígenes? A ciencia cierta, se desconoce; 2) existe un nivel de incertidumbre significativo en los sucesos y las acciones que se desarrollan durante su estancia en la institución, especialmente en los planes y programas de estudio; la historia de la Universidad evidencia la gran dinámica de cambios que han alterado los métodos de intervención y los currículos en general, y 3) es imposible determinar el perfil de egreso —es posible idearlo y soñarlo, más no determinarlo— ni a qué se dedicarán los egresados ya sea indígenas o mestizos. Es decir, en la práctica la prescripción pedagógica es difícil.

Ante esto, la educación para la diversidad étnica y cultural es sólo un intento fallido de manipular las complejas dinámicas sociointerculturales. En la práctica, a veces se encuentran esquemas de reproducción social, pero no siempre; como dice Apple (1997), el problema de esta afirmación es que "la 'escuela' no es —únicamente— una institución de reproducción donde el conocimiento explícito e implícito que se transmite convierte inexorablemente a los estudiantes en personas pasivas, necesitadas y ansiosas de integrarse en una sociedad desigual" (p. 30).

Para Apple (1997, p. 30) esta tesis falla en dos aspectos básicos; primero, en la visión de los estudiantes indígenas como receptores pasivos de los mensajes sociales, y segundo, en considerar que lo que la institución enseña no se modifica por la cultura de etnia, clase o género, ni por el rechazo de los mensajes sociales dominantes. Evidentemente, menciona este autor, debemos ver a las escuelas como algo más complejo que un simple mecanismo reproductor.

A partir de 2017 las tensiones acerca de qué tipo de carreras se deben ofrecer en estas instituciones, y específicamente en la actual UAIS, prevalecen. La tendencia es a que los programas educativos deban obedecer a los mercados laborales, que

en términos generales no existen en las comunidades rurales de donde provienen los estudiantes indígenas. A lo sumo se idealizan pequeñas microempresas artesanales y de estudio de idiomas orientadas a un escaso turismo que, en el norte de Sinaloa, no ha servido ni siquiera para la supervivencia.

El entrelace de los asuntos intrasociales ha sido determinante para explicar muchas de las prácticas de la UAIS, lo cual se vuelve imposible de realizar sólo con la estructura de las propuestas interculturales.

Desde la perspectiva de lo propuesto, la institución se modifica continuamente por las tensiones que se dan en lo macro y en lo micro, y por las relaciones intrasociales, intraculturales e interculturales, entremezcladas de alguna forma.

La intraculturalidad en la UAIS

Lo intracultural toma una mayor relevancia en el estudio del fenómeno sociointercultural, ya que ahora más que nunca es difícil concebir a las etnias y las culturas como entes homogéneos y estáticos para el análisis. Además de las profundas diferencias de género, clase y etnia de los profesores, cada uno de los grupos étnicos que participan en la UAIM lo hacen de forma diferenciada.

Los estudiantes yoremes, por ejemplo, muestran tremendas diferencias culturales entre ellos mismos. Después de la derrota de Bachomo en 1915, muchos padres yoremes optaron por la estrategia de que sus hijos hablaran mejor el español y manejaran la lengua materna sólo en los espacios familiares; incluso algunos intentaron que sus descendientes ya no la hablaran para evitar en lo posible ser discriminados.

De esta forma, actualmente se encuentra no sólo un fenómeno muy marcado de dislalia. La derrota obligó a este grupo a dispersarse, de tal manera, que el siglo XX marcó una época de pulverización de la vida cultural comunitaria de los yoremes.

Esto explica por qué, al interior de la UAIS, no todos hablan de la misma forma su propia lengua, ni profesan la misma religión; aún más, las costumbres son diferentes dependiendo del origen rural o urbano. Los intereses políticos, las trayectorias educativas y las vocaciones también son disímiles entre ellos. Lo mismo pasa para cada uno de los grupos étnicos de la UAIS, aun cuando su historia sea diferente: es difícil encontrar estudiantes de un mismo grupo étnico que provengan de una misma localidad, que hablen la misma variable lingüística, que sean bilingües de los mismos idiomas, o que compartan la misma cosmovisión. Esto nos da un ejemplo de cómo los grupos étnicos cada vez más son menos homogéneos en sus creencias y en sus prácticas.

La lengua materna como elemento de tensión intracultural

El dominio de la lengua materna al interior de cada grupo étnico en la UAIS no sólo es completamente heterogéneo, sino que la preferencia y la promoción de su uso también es diferenciado, pues aun cuando algunos estudiantes hablan su idioma en mayor o menor medida, no a todos les hubiera gustado que los procesos educativos fueran intensivos en su idioma. Los que están a favor mencionan que el objetivo es evitar que se pierda la lengua e impulsar su rescate. Sin embargo, el contexto de la UAIS no es necesariamente propicio para la implementación de la práctica educativa en lengua materna.

Si en la Universidad el fomento de la lengua yoreme mayo, que es la cultura anfitriona, está en ciernes, pensar en promover las demás lenguas originarias que además se producen en contextos alejados de las tierras sinaloenses, significa entrar en complejidades aún mayores (Sandoval y otros, 2010).

Los motivos de los estudiantes indígenas que opinan que los procesos educativos no deben llevarse a cabo en lengua materna no cuestionan el futuro de su idioma, sino más bien piensan en la operatividad de la UAIS, su preocupación es la factibilidad económica y la posibilidad real de conjuntar profesores de los diferentes idiomas de las comunidades a las que pertenecen los estudiantes.

El problema es de tal complejidad que cualquier análisis se antoja simplista. La pertinencia de la enseñanza en lengua materna, a final de cuentas, obedece principalmente al replanteamiento de las políticas públicas nacionales, al interculturalismo, al destino que el Estado desea para los pueblos indios y lo que los propios grupos indígenas desean para sí mismos. La interculturalidad en las universidades interculturales tiene su expresión en la diversidad étnica, cultural y lingüística, pero también en el marco pedagógico que orienta la práctica educativa en la institución, y en el caso idiomático, la hegemonía del castellano, además de ser impositivo, es excluyente de la práctica de los idiomas indígenas. Aunque la retórica diga lo contrario, se continúa castellanizando a los indios.

A partir de 2015 se implementó la enseñanza obligatoria de la lengua yoreme mayo en la UAIS. Sin embargo, el resultado global es que ésta se ha enseñado no como lengua principal, sino como un idioma adicional. Los resultados de dicho intento aún están por estudiarse, pero la tendencia es que en lugar de mejorar la situación se ha encontrado que las actitudes lingüísticas son negativas hacia el yoreme, principalmente porque no tiene un uso en la práctica económica.

Como vemos, en el uso de la lengua se tiene uno de muchos elementos de tensión intracultural al interior de la UAIS. En general, existen muchos otros aspectos

por analizar al interior de cada etnia y cada cultura, que se presentan de manera heterogénea. Estudiar estas dinámicas intraculturales permite entender de una manera más clara las relaciones interculturales.

La interculturalidad en la UAIS

En los 16 años de vida de la UAIM y en los pocos años de inicio de la UAIS el peso ponderado de la cultura occidental, es decir, de los no indígenas con respecto a los demás grupos étnicos, especialmente con el pueblo yoreme mayo, ha sido evidentemente mayor, de forma que los resultados han sido, como ya se ha mencionado, adversos a los que originalmente se plantearon en el documento *Mochicahui, Nuevas Fronteras*.

De hecho, la mayor parte de la estructura organizacional se encuentra ocupada por no indígenas y desde un inicio fue evidente la no aceptación de yoremes en los órganos de decisión. La iniquidad en el acceso a los cargos de representación universitaria no ha sido momentánea, ya que desde el comienzo la institución ha asegurado prácticamente toda su estructura a los grupos mestizos, que han conseguido el beneficio de acuerdo con su alineación política al gobierno en turno.

Por otro lado, la lucha continua en el currículo universitario se da entre el relativismo cultural y el universalismo utópico, entre la preparación para las competencias económicas y la reanimación étnica y el desarrollo de las comunidades, entre la individualidad y el colectivismo, y entre muchos otros aspectos éticos y estéticos que aún están por resolverse, donde cotidianamente se impone la visión del mundo mestizo occidental por sobre la de las demás culturas que conviven en la institución.

Pero el hecho de que fuera un grupo mestizo el que iniciara el proyecto para la atención de los indígenas transfirió a su origen el conflicto ético de la interculturalidad y éste se reforzó en el escenario más crudo que es el de la educación, ya que como menciona Giroux (1999), la pedagogía "es en parte una tecnología del poder, lenguaje y práctica que produce y legitima formas de regulación moral y política que construyen y brindan a los seres humanos puntos de vista particulares sobre sí mismos y sobre el mundo" (p. 180).

El acto pedagógico en sí y la organización con predominio mestizo manifiestan continuamente el papel de la institución en los actos de violencia simbólica en las relaciones interculturales. Esta situación se detectó y trató de evitar a través de la innovación educativa, pero el peso ponderado de Occidente continúa avanzando en los actos cotidianos de desigualdad, inequidad y exclusión.

Actualmente la institución se adscribe a la interculturalidad institucional que propone la CGEIB, que independientemente de los ideales, en la práctica es unidireccional: de los mestizos respecto a todos los indígenas y del poder hegemónico hacia los marginados.

Es una interculturalidad "de hecho" en el sentido de que las relaciones interculturales existen aun cuando se orienten principalmente a la aculturación. Su propuesta evita presentar posturas críticas en el currículo, pues podría generar problemas de gobernabilidad.

En general, la propuesta habla de ideales, es decir, de una interculturalidad utópica, deseable y hasta irreal, que sólo existe en el papel; forma parte sólo del imaginario de funcionarios y de algunos facilitadores y se aplica aun sin una comprensión completa, como un "deber ser".

A veces se utilizan esquemas pedagógicos que aun alejados de las propuestas para la atención a la diversidad intercultural se les denomina "educación intercultural". Es decir, políticamente se usa el adjetivo "intercultural" para legitimar acciones totalmente opuestas.

La UAIS maneja una interculturalidad urbana, pues la mayoría de sus actividades se desarrolla en sus instalaciones ubicadas en las ciudades y poblados del norte de Sinaloa. De manera contraria, sus prácticas no son intensivas en lo rural, aun cuando la mayoría de sus estudiantes provienen del campo, ya sea en primera o segunda generación.

El modelo adoptado es funcional en el sentido de que busca la utilidad de la propuesta educativa, y en las últimas tendencias trata de que sus programas se orienten a la productividad y a la ecología. La diversidad étnica y cultural es vista al interior como parte de la diversidad biológica, por eso ahora la institución le da prioridad a los programas orientados a la ecología y la sustentabilidad.

Aun cuando en la práctica existe una interculturalidad indígena en la UAIS, ésta se subordina a la categoría de mayor peso: la de los mestizos. Su ejercicio es antidemocrático y evita las posturas científicas para abordar el tema, y más bien se orienta desde posiciones políticas e institucionales.

Por otro lado, la interculturalidad indígena también es asimétrica; todos se toleran, pero en la práctica existe cierto tipo de discriminación que se acentúa en el género femenino.

En este sentido no es una interculturalidad que combata las asimetrías: no tiene programas específicos para el desarrollo de las comunidades ni para el rescate e inclusión de los conocimientos indígenas ni pretende transformar las relaciones de

la sociedad con las culturas indígenas. Al interior de la UAIS, la interculturalidad se entiende sólo por el hecho de que coinciden personas que provienen de diversas culturas y diferentes etnias.

A manera de conclusión

La sociointerculturalidad que se presenta es un constructo metodológico que permite analizar los complejos fenómenos que se presentan en la educación para la diversidad cultural. En el presente documento se muestra su aplicación en el análisis de la UAIS, la universidad más antigua del sistema de universidades interculturales en México.

A través de este texto se demuestra que las estructuras propuestas para el análisis intercultural no sólo son insuficientes, sino que reducen los entendimientos y evitan profundizar en aspectos más importantes que caen fuera de la institucionalidad.

Se tiene entonces que la interculturalidad no puede explicar desde lo metodológico lo que en la práctica sucede en las universidades interculturales, debido a la participación de otros factores expuestos en este artículo. Existe de antemano una tendencia a situarse sólo en los ideales utópicos e irreales y a evitar el análisis de las prácticas cotidianas desde una perspectiva crítica.

Si bien es cierto que debamos distinguir los discursos, las retóricas y los imaginarios de las acciones, así como los procesos y los sucesos que viven las instituciones, las prácticas son determinantes para caracterizar el fenómeno de la diversidad étnica y cultural en la educación superior.

Específicamente, los elementos metodológicos que componen el análisis sociointercultural son: 1) las macroesferas política, social y económica; 2) las microesferas estructuradas por las relaciones de clase, género y etnia; 3) la intrasocialidad; 4) la intraculturalidad, y 5) la interculturalidad.

Para el caso de la UAIS se encontró que los destinos de la institución se fraguan en diversas esferas políticas. La heteronomía que ésta vive se describe a lo largo de su historia, de tal forma que los procesos educativos han sido perfilados en una lucha continua de intereses entre los deseos del gobierno estatal en turno, las indicaciones de la Secretaría de Educación Pública y Cultura del mismo estado, las exigencias de la CGEIB, las opiniones diversas de la CDI y del INALI, los resultados de la micropolítica al interior de la UAIM generados por la H. Junta Ejecutiva, la Rectoría en turno, la aprobación del H. Consejo Educativo y la resistencia activa y pasiva de los de abajo: los yoremes, los estudiantes y los profesores.

En el interior, las microesferas de género, clase y etnia presentan una dinámica en la que sus relaciones étnicas mantienen el estigma de que esta institución surgió por iniciativa de un grupo no indígena para educar a los indígenas. Sus relaciones de género no son simétricas pues presentan las discriminaciones que fueron descritas. En cuanto a las relaciones de clase, éstas se observan de una manera clara. La clase superior es la de los miembros de la Rectoría, le siguen los facilitadores educativos y los administradores de segundo nivel, mientras que la clase baja la constituyen los estudiantes; las diferencias en este sentido son muy marcadas. Esta dinámica se resume en las actitudes racistas características de la Universidad.

En cuanto a la intrasocialidad en la UAIS se destaca que el diseño de los planes y programas de estudio ha obedecido más a intereses intrasociales, tales como presentar esquemas de desarrollo comunitario, el acceso a las NTIC, el combate a la pobreza y otros muchos aspectos que no se adscriben solamente a las relaciones interculturales.

Las diferencias intraculturales en la UAIS son notorias; la evidencia más significativa se encuentra en el uso de la lengua materna, pues no todos los estudiantes indígenas hablan de la misma forma su lengua, ni todos profesan la misma religión, aún más, las costumbres son diferenciadas dependiendo si su origen es rural o urbano. Los intereses políticos, las trayectorias educativas y las vocaciones también son disímiles entre ellos mismos. Es difícil encontrar estudiantes de un grupo étnico que provengan de la misma localidad, que hablen la misma variable lingüística o que hablen su lengua pero al mismo nivel, que sean bilingües de los mismos idiomas o que compartan la misma cosmovisión.

La interculturalidad en la UAIM era institucional ya que se adscribía a la de la CGEIB que, independientemente de los ideales, en la práctica era unidireccional: de los no indígenas respecto a todos los indígenas, y del poder hegemónico respecto a los marginados. Es una interculturalidad "de hecho"; orientada a la aculturación.

En general, la propuesta habla de ideales, es decir, de una interculturalidad utópica deseable y hasta irreal, que sólo existe en el papel; forma parte sólo del imaginario de funcionarios y de algunos profesores. No es una interculturalidad que combata las asimetrías, no tiene programas específicos para el rescate e inclusión de los conocimientos indígenas, ni pretende transformar las relaciones de la sociedad respecto a las culturas indígenas.

Para finalizar, es necesario remarcar que el cruce de las tensiones entre las macroesferas y las microesferas descritas en las relaciones intrasociales,

intraculturales e interculturales produjo los continuos cambios en la UAIM; su práctica cotidiana cayó en el ámbito de la complejidad, pero no en el sentido de que no pueda ser entendida, sino en que su análisis contempla los aspectos descritos que van más allá de la interculturalidad.

Referencias:

Apple, M. W. (2002). *Educar "como Dios manda", mercados, niveles, religión y desigualdad*. Madrid: Paidós.

_______ (1997). *Educación y poder*. Barcelona: Paidós.

Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (2001). *La Reproducción*. Madrid: Popular.

Castellanos, A. (2001). Notas para estudiar el racismo hacia los indios de México. *Papeles de población* (28) 165-179. México: Universidad Autónoma del Estado de México.

De Donato, X. (2007). El carácter de los tipos ideales weberianos y su relación con las ciencias naturales. *Diánoia*, *52*(59), 151-157.

Díaz-Polanco, H. (2006). *Elogio de la Diversidad. Globalización, multiculturalismo y etnofagia*. México: Siglo XXI.

Felicé, A. M. (2003). La desigualdad y exclusión en la sociedad de la información. *Acceso: Revista Puertorriqueña de Bibliotecología y Documentación 5*(001). 1-20. Puerto Rico: Sociedad de Bibliotecarios de Puerto Rico.

García, B. *et. al* (2000). Mujeres y Relaciones de Género en los Estudios de Población. En B. García (Coord.), *Mujer, género y población en México* (pp. 19-60). México: Centro de Estudios Demográficos de El Colegio de México/Sociedad Mexicana de Demografía.

García, N. (2004). *Diferentes, desiguales y desconectados: mapas de la interculturalidad*. Argentina: Gedisa.

Gasché, J. (2004). *Niños, maestros, comuneros y escritos antropológicos como fuentes de contenidos indígenas escolares y la actividad como punto de partida de los procesos pedagógicos interculturales: un modelo sintáctico de cultura*. Recuperado de http://red.pucp.edu.pe/ridei/wp-content/uploads/biblioteca/ninos_maestros_comuneros_modelo_sintactico_de_cultura.pdf, (consultado el 21 de noviembre de 2011).

Giroux, H. (2003). *La escuela y la lucha por la ciudadanía. Pedagogía crítica de la época moderna*. México: Siglo XXI.

Gobierno del Estado de Sinaloa (5 de diciembre de 2001). Decreto No. 724. Ley Orgánica de la Universidad Autónoma Indígena de México. En *El Estado de Sinaloa*. Órgano Oficial del Gobierno del Estado. Tomo XCII, 3ra. época (146). Culiacán, Sinaloa: Secretaría General del Gobierno.

González, J. A. (2008). Digitalizados por decreto: cibercultur@ o inclusión forzada en América Latina. En *Estudios sobre las Culturas Contemporaneas* pp. 47-76. *XIV*(027), México: Universidad de Colima.

Guerra, E. (2008). La experiencia educativa de la Universidad Autónoma Indígena de México. En D. Mato (Coord.), *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior* (pp. 349-358). Venezuela: UNESCO/Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC)/Asociación Colombiana de Universidades (ASCUN).

Korsbaek, L., Reyes L. y Álvarez F. (2002). Lengua y etnicidad: dos casos en el Estado de México. En *Convergencia* pp. 181-216. *9*(29), México: Universidad Autónoma del Estado de México.

Mandelbrot, B. (1967). How Long Is the Coast of Britain? Statistical Self-Similarity and Fractional Dimension. *Science, New Series 156*(3775), 636-638.

Núñez, M. P. y Liébana J. A. (2004). Reflexión ética sobre la (des)igualdad en el acceso a la información. *Comunicar* (022), 39-45. España: Grupo Comunicar.

Ochoa, J. Á. (2002), *Primer informe anual de actividades del rector. Documento de trabajo.* México: Universidad Autónoma Indígena de México.

Portugal, P. (2010). Descolonización: Bolivia y el Tawantinsuyu. En *Vicepresidencia del Estado Prulinacional de Bolivia, Descolonización, estado plurinacional, economía plural, socialismo comunitario, debates para el cambio* (pp. 63-95). Bolivia: Vicepresidencia del Estado Plurinacional de Bolivia y Fundación Bolivariana para la Democracia Multipartidaria.

Rubinelli, M. L. (2002). La interculturalidad: reflexiones actuales acerca de un tema presente en cuatro pensadores latinoamericanos: José Martí, Raúl Scalabrini Ortiz, Rodolfo Kush y Arturo A. Roig. *Cuadernos de la facultad de humanidades y ciencias sociales*. (015), 265-277. Argentina: Universidad de Jujuy.

Sandoval, E. A. (2002). Universidad indígena: modelo alternativo del conocimiento. *Apertura Universitaria,* (29), octubre de 2002, año II. México: Universidad Autónoma del Estado de México.

Sandoval, E. A. y otros. (2010). Pertinencia del uso de la lengua materna en la UAIM: opinan los estudiantes. En A. Celote y otros (Coords.) *Diversidad Cultural, lenguaje y entendimiento* (pp. 18-43). España: Eumed.

Sousa Santos De, B. (2008). *Conocer desde el Sur, para una cultura política emancipatoria*. Bolivia: CLACSO, CIDES-UMSA, Plural Editores.

Unión Internacional de Telecomunicaciones (UIT) (2006). Información básica: acerca de la CMSI. Recuperado de http://www.itu.int/wsis/basic/about-es.html (Consultado el 11 de abril de 2010).

Universidad Autónoma Indígena de México (UAIM) (2011). Programa Estratégico de Investigación y postgrado. Recuperado de http://www.uaim.edu.mx/joomla15/index.php?option=com_content&view=article&id=67&Itemid=65 (consultado el 28 de diciembre de 2011).

_______ (2001). *Mochicahui: Nuevas Fronteras*. Documento de trabajo. México: UAIM.

Interculturalidad y la nueva ley educativa en Bolivia

Xavier Albó

> La educación es intracultural,
> intercultural y plurilingüe
> en todo el sistema educativo.
> (Arts. 1, 6)

Dos aclaraciones de partida. La primera es que, desde 2002, ya no he estado directamente involucrado en temas de educación intercultural bilingüe. Mis referentes son, por lo tanto, la Ley de Reforma Educativa de 1994 con sus enfoques teóricos y resultados reales hasta el año 2002. Tengo después un vacío de casi una década.

La segunda aclaración es que sólo me referiré al manejo que da la nueva ley educativa al tema de la interculturalidad, el cual incluye también el tratamiento de las lenguas. No entraré en otros asuntos, por relevantes o controvertidos que sean.

Reitero que me referiré sólo al texto de la ley y, para ello, me concentraré sobre todo en los siete artículos del Título I o "Marco filosófico y político" de todo el sistema educativo, con base en sus objetivos generales principales. Ésta es la parte más audaz, aunque quizá resulta un poco repetitiva. El resto de la ley es más administrativo y operativo, aunque en sus diversos subsistemas y niveles se repiten los principios señalados en el primer título. Por supuesto, todavía es algo reciente como para entrar a asuntos más prácticos. Donde queda más trabajo pendiente en lo referente al nuevo currículo es en que la ley no va mucho más allá del criterio general de distinguir entre el currículo base "intercultural" y los currículos "regionalizados y diversificados de carácter intracultural" (artículo 69).

Con estas limitaciones, mi primera apreciación es que entre aquella ley de reforma educativa (Ley 1565) promulgada en julio de 1994 y la nueva ley del 20 de diciembre de 2010 hay más continuidades que rupturas respecto al mencionado tema de la interculturalidad, en el que sí existe cierta profundización.

En la ley de 1994, el tema se resumió en las siglas EIB: educación intercultural bilingüe. Pero entonces la principal novedad era el rasgo "intercultural", pues de alguna forma el tema del bilingüismo ya se abordaba desde antes. Un primer problema de aplicación fue que, en la práctica (no en el texto de la ley), muchos

pensaban que si en el campo se hacía cierto uso de la lengua materna —distinta del castellano— por lo menos en los primeros años de la educación primaria, ya se cumplía con toda la propuesta de EIB. Otro problema fue que sólo se aplicó al área rural, contra el texto de la ley. A la larga, debido al cambio de maestros previamente entrenados y de autoridades en los distintos niveles del ministerio —incluidos muchos ministros—, en muchos lugares ya no se pudieron mantener estos logros ni siquiera reducidos a su mínima expresión.

A partir del cambio de gobierno en agosto de 2002, la Reforma Educativa de 1994 ya nunca volvió a levantar cabeza. Poco después, en octubre de 2003, la crisis general sacó a Goni[1] y su gente del poder; desde entonces hasta finales de 2005, hubo dos gobiernos provisorios y, desde enero de 2006, se asentó el primer gobierno de Evo Morales.

Félix Patzi, el primer ministro de Educación de Evo, presentó el borrador de una nueva ley en un Congreso de Educación en Sucre, donde surgieron problemas con diversos sectores y, al final, todo el asunto quedó postergado para después de que se aprobase y promulgase la nueva Constitución Política del Estado (CPE), algo que ocurrió hasta febrero de 2009. Recién entonces se desempolvó el asunto para cotejarlo con la nueva CPE, y así se trabajó en la nueva ley que se aprobó casi dos años después, el 20 de diciembre de 2010 (Ley 070 ASEP, Ley de Educación Avelino Siñani y Elizardo Pérez).

¿Cuál es el énfasis más significativo que percibo en nuestro tema? De las múltiples propiedades de la nueva educación, señaladas en el artículo 1, resalto las siguientes:

La evolución de educación intercultural bilingüe (EIB) en 1994 a educación intracultural intercultural plurilingüe decolonizadora (EIIPD) en 2010

Esta fórmula, no sé si didáctica o innecesariamente complicada, muestra ya un nuevo énfasis complementario, que de todos modos supone el mismo enfoque de EIB expresado en la ley anterior, pero a la vez lo complementa y profundiza. Veámoslo por su sigla, letra por letra, sin considerar la “E” que, obviamente, quiere decir “educación”.

[1] Gonzalo Sánchez de Lozada, presidente constitucional de Bolivia de 1992 a 1996, y por segunda vez de 2002 a 2003, no completó el periodo constitucional por el levantamiento popular que lo sacó del poder en 2003.

Intercultural: I ⟶ Intracultural e Intercultural: I I

Se explica mejor algo que ya estaba implícito en la ley de 1994, pero que ahora cobra un mayor protagonismo. Recordemos la manera en que la ley de 2010 explica esos dos términos en sus artículos 6-I y II.

Intraculturalidad. Promueve la recuperación, el fortalecimiento, el desarrollo y la cohesión en el interior de las culturas de las naciones y los pueblos indígenas originarios campesinos, comunidades interculturales y afrobolivianas, para la consolidación del Estado Plurinacional, con base en la equidad, solidaridad, complementariedad, reciprocidad y justicia. En el currículo del Sistema Educativo Plurinacional se incorporan los saberes y conocimientos de dichas naciones, pueblos y comunidades.

Interculturalidad. Es el desarrollo de la interrelación e interacción de conocimientos, ciencia y tecnología de cada cultura con las demás, lo que fortalece la identidad propia y la interacción en igualdad de condiciones entre las culturas bolivianas y las del resto del mundo. Se promueven prácticas de interacción entre diversos pueblos y culturas, que contribuyen a desarrollar actitudes de valoración, convivencia y diálogo entre distintas visiones del mundo para proyectar y universalizar la sabiduría propia.

Nótese que la intraculturalidad no se aplica sólo a los pueblos originarios, sino también a los afrobolivianos y las llamadas “comunidades interculturales”. Este último término es usado en el artículo 3 de la CPE para referirse a todos los demás bolivianos: los chapacos, vallegrandinos, los antes llamados “colonizadores” y los de las ciudades, donde vive la mayoría de la población boliviana. Consolidar la propia identidad y cultura es tarea de todos.

En cuanto a la interculturalidad, en la ley se prioriza lo que en otras partes he llamado la *interculturalidad conceptual* por referirse a conocimientos y cosmovisiones. Incluso, las “actitudes de valoración, convivencia y diálogo” —que aluden más a personas— en el texto de la ley se relacionan en seguida con esas “visiones”. Si bien es correcto que se expliciten y enfaticen estos asuntos, en ese contexto educativo, encuentro que falta un énfasis semejante vinculado de manera directa con la dimensión *interpersonal*. Además, las personas son quienes viven sus diversas culturas, se comunican, conviven y dialogan, y fácilmente discriminan o son discriminadas. Por eso, propongo complementar lo que aquí dice esta ley con lo que

establece la CPE, insistiendo en lo que hace falta y que se refiere más a esas actitudes interpersonales. Después de afirmar que "la diversidad cultural constituye la base esencial del Estado Plurinacional Comunitario", el artículo 98-I de la CPE añade: "La interculturalidad es el instrumento para la cohesión y la convivencia equilibrada entre todos los pueblos y naciones. La interculturalidad tendrá lugar con respeto a las diferencias y en igualdad de condiciones" (CPE, art. 98-I).

Sólo cabe una verdadera interculturalidad si es de igual a igual. Como punto de partida, por lo tanto, es necesario que cada uno de los interlocutores deban estar bien enraizados en su propia cultura. Esta condición previa es algo particularmente importante para que los pueblos indígenas originarios no acaben alienados, rechazando sus propias raíces. De lo contrario, los dos (si no es que más) polos de una deseada relación intercultural enriquecedora para ambos lados ya resulta irreal, de superior y dominante a inferior y dominado, y todo queda en nada. Este enfoque acabaría siendo entonces una nueva manera, quizás más refinada, de impulsar la asimilación del indígena, que se encuentra en una posición inferior, para que vaya adquiriendo más y más rasgos de la cultura que se siente superior y que acabaría absorbiendo a la otra. Obviamente, en tal situación, los no indígenas que están en una posición dominante tampoco sentirán la necesidad de fomentar la interculturalidad de igual a igual hacia los indígenas. A lo sumo, se les acercarán para mandarles o, en el mejor de los casos, enseñarles, civilizarles o convertirles.

Hay que enfatizar, con todo, que lo *intra-* e *inter*cultural deben ir siempre de la mano en ambos sentidos. Si hablamos sólo de interculturalidad sin asegurar una sólida intraculturalidad en las clases hasta ahora discriminadas, no cabe una genuina interculturalidad de igual a igual. Pero si eliminamos la interculturalidad para dejar sólo lo intracultural, tampoco se consigue la apertura que todos necesitamos hacia los "otros" distintos. Cada grupo quedaría destacado en su propio mundo, como si fuera una serie de republiquetas en las que cada una estaría encerrada en sí misma.

Nótese bien que la práctica educativa (no el texto de las leyes de 1994 y 2010) de los sectores dominantes no indígenas sólo resulta intracultural, pero no intercultural en relación con la población indígena originaria del entorno. Dichos grupos no indígenas se abren a las culturas de otros países, sobre todo los del norte, mas no a las de sus conciudadanos más cercanos; aunque por el tamaño de su influencia, tales sectores fueran ya una "republicota" en su mentalidad, y de cara al resto del país siguieran siendo una miope "republiqueta".

Esta combinación entre lo intracultural y lo intercultural aparece ya en los dos nombres o "patrones" por los que se denomina a la nueva ley: el del indio aymara Avelino Siñani y el del *q'ara* Elizardo Pérez, cuando ambos se encontraron en Warisata para una empresa educativa común y compartida.

Bilingüe: B ⟶ Plurilingüe: P

Entramos aquí en la dimensión *lingüística*. La lengua es sólo una de las muchas dimensiones de la cultura; pero se le privilegia porque es la base de la comunicación oral y escrita, sirve para denominar todos los elementos culturales y aparece en casi todas las actividades de quienes pertenecen a una u otra cultura. Incluso los sordomudos, que manejan códigos de otra índole para comunicarse, suelen adaptar éstos en función de una u otra lengua del medio social en que viven; es decir, sus propios códigos también tienen algo de "bilingües", los cuales no pasan por la voz y los usos del entorno. Las lenguas son, por lo tanto, el componente simbólico básico de todo el sistema educativo.

El concepto de bilingüismo de la ley de 1994 implicaba que, además de la lengua materna (fuera indígena o el castellano, según la situación concreta), el sistema educativo fomentara la enseñanza de una segunda lengua, ya fuese el castellano o español (en el caso de los pueblos originarios) o la indígena del entorno (para los hispanohablantes).

Lo anterior se debía aplicar a todo el sistema educativo, uno de cuyos objetivos lingüísticos finales era que en el futuro *todos* quienes pasaran por este sistema acabarían siendo de alguna manera bilingües: los que de niños hablaban sólo una lengua originaria, al final debían ser también competentes en español; y los que de niños eran monolingües en español, al final debían ser también competentes en la lengua indígena local.

Sin embargo, en la práctica, sólo se impulsó la primera situación: quienes tenían una lengua indígena como materna aprenderían bien el español como segunda. Los demás siguieron siendo monolingües en español, como en el pasado, o quizá con ciertos rudimentos de algún otro idioma extranjero, sobre todo el inglés.

Ahora, la ley de 2010 sólo habla de ser plurilingüe y el ministro Félix Patzi, quien impulsó el primer borrador en este sentido, precisó que la tercera lengua, en nuestro contexto, debía ser el inglés. Por lo tanto, todo el sistema educativo y sus subsistemas o niveles deben ser plurilingües, aunque los currículos (básicos y regionalizados) especifiquen dosificaciones, modalidades, etcétera.

En este punto retomo un elemento de aquella ley de 1994, más sus reglamentaciones —en la que se distinguían dos modalidades lingüísticas dentro del sistema educativo: la monolingüe y la bilingüe—, en referencia a cuál o cuáles debían ser las lenguas en que los docentes y alumnos se comunicarían en el aula; es decir, la lengua que sería medio de la enseñanza. En los centros educativos cuyos alumnos hablaran alguna lengua originaria, se debía adoptar la modalidad bilingüe; o sea, se utilizarían ambas lenguas para la comunicación regular. En cambio, allí donde los alumnos ya hablaban castellano, se adoptaría la modalidad monolingüe, para que la comunicación regular entre docentes y alumnos se llevara a cabo en este idioma, aunque se enseñara también aymara, chiquitano, etcétera, como segunda lengua (naturalmente, al usarlas también en las clases dedicadas a ellas). La ley de 2010 no entra todavía en esas precisiones. Pero éste es un asunto que deberá afrontarse en el arduo trabajo pendiente de elaboración de los currículos.

Colonizadora: C ⟶ Decolonizadora: D

"Decolonizador" es un término nuevo, introducido y reiterado sólo en la ley de 2010. Es la primera característica base que se menciona en el capítulo II sobre esta temática (artículo 3-I). Ahí aparece acompañado de otros términos explicativos, como *liberador, revolucionario, antimperialista,* y se añade otro término igual de nuevo: *despatriarcalizador,* en alusión al carácter patriarcal y machista que también se pretende superar en nuestra nueva sociedad.

En cuanto al primer término, es más fácil anunciarlo que desarrollarlo después en el currículo teórico y, más complicado aún, en el oculto, donde sin explicitar suelen reproducirse las grandes estructuras neocoloniales de nuestra sociedad y sus estructuras propias, por mucho que "de boca para afuera" se usen frases bonitas, audaces y transformadoras.

El objetivo, muy laudable y necesario, es contribuir a que todos en el país —muy en particular, los sectores mayormente indígenas que fueron y siguen "colonizados" por grupos neocoloniales ajenos a ellos— se liberen de esa discriminación y opresión. Este objetivo está, por lo tanto, muy ligado al componente intracultural ya mencionado: adquirir confianza tanto en uno mismo como en su propia identidad y práctica cultural. Al tratarse de una actitud, ante todo hay que arrancar la mentalidad neocolonialista de la propia cabeza, el corazón y las vísceras de los mismos colonizados: tiene que ver con la razón, la voluntad, los afectos, los sentimientos y el subconsciente tanto de ellos, como de los que consideran natural sentirlos mientras dominan. Es así, una tarea primordialmente educativa.

Pero esto no es simple, pues si tales actitudes se reproducen es porque están también plasmadas en toda la estructura del sistema educativo, en su organigrama y sus normas concretas, la medición de la calidad, los procedimientos y criterios para nombrar a quienes tomarán las decisiones clave, las asignaciones presupuestarias, etcétera.

Asimismo, la decolonización debe ir siempre de la mano de la interculturalidad; es decir, la apertura a lo "otro" y a los "otros distintos", sea en el ámbito cultural o en cualquier otro, pero nunca acomplejados. Encerrados en nuestro cascarón, tampoco. Sacudidos como plásticos u hojas secas por cualquier viento o moda para después podrirse en cualquier rincón, de ninguna manera.

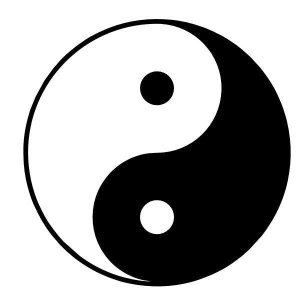
No es fácil mantenerse firme entre esos dos polos: las propias raíces y las tensiones hacia fuera. Otro ministerio, el de Cultura, lo vive a diario entre sus dos viceministerios, uno de los cuales se llama "de Decolonización", y el otro, "de Interculturalidad"; a veces, los funcionarios de uno y otro se miran como enemigos, cuando debería ser cada uno el complemento indispensable del otro.

Tenemos que ser como los árboles frondosos que pueden expandir sus ramas más lejos y hacia arriba, a los cuatro vientos, en la medida que tengan las raíces hondas y en suelo firme, con un tronco igual de sólido, como esos ceibos inmensos tan bellos.

Decolonizar no debe consistir tampoco en eliminar todo lo "ajeno", porque lo trajeron los colonizadores de antes o de hoy. Si miramos del presente hacia el pasado, tendremos claro que para decolonizarnos no necesitamos desechar el celular o la internet, por mucho que sean inventos del "imperialismo", pues pueden ser también instrumentos muy útiles para consolidar cualquier pueblo y cultura. Lo mismo pasa con muchos elementos que llegaron con la Colonia, los cuales ahora son instrumentos útiles para todos. Por ejemplo, la escritura, la comunicación internacional en español, numerosas innovaciones técnicas y algunos valores.

El carácter complementario de la interculturalidad en la decolonización puede entenderse mejor si lo comparamos con lo que en el tema de género sería "despatriarcalizar": lo que debemos superar es que los varones, en apariencia más poderosos y fornidos, impongan su hegemonía en los diversos campos al construir y perpetuar una sociedad machista. Pero la solución tampoco es "darle vuelta a la torta" y que un feminismo radical quiera imponer un régimen matriarcal igual de radical y excluyente. El ideal es el *chacha warmi*, o *warmi chacha*, indiferentemente; o más gráfico y profundo todavía, el célebre concepto del *yin* y *yang* chino (figura 1), en el que resulta imposible imaginar a una de las partes sin la otra.

Figura 1. Ying Yang chino



Un buen currículo decolonizador no puede ignorar todo lo propio ni tampoco encerrarse en lo particular y ancestral. Ni hojitas secas separadas del tronco que acaben perdidas por el viento en cualquier parte, ni mucho menos fósiles o piezas de museo. El currículo tiene que facilitar y fomentar de manera permanente la habilidad de combinar y adaptar lo propio y lo ajeno, lo antiguo y lo nuevo. Para ello, quienes pasen por dicho currículo tienen que desarrollar seguridad en sí mismos; mantener "la sartén por el mango", pero con sentido crítico y capacidad de discernimiento, a partir de algunos valores básicos de carácter ético y humano, de los cuales resalta la capacidad de acoger y esforzarse por comprender a los otros sin dejar de ser uno mismo.

Unidad en la diversidad

El actual sistema educativo, al igual que el Estado y tantas otras instituciones estatales, lleva el apellido de "plurinacional" justo porque se pretende que contribuya a conformar este nuevo tipo de "Estado plurinacional". Y es precisamente ese tipo de educación intracultural intercultural plurilingüe decolonizadora (EIIPD) uno de los principales instrumentos para lograrlo.

En el artículo 3-II, se afirma que la segunda base de la nueva educación boliviana es su carácter de "comunitaria, democrática, participativa y de consensos en la toma de decisiones... reafirmando la *unidad en la diversidad*."

Si seguimos con la comparación anterior acerca del yin y yang o el género, la principal diferencia es que la intraculturalidad e interculturalidad no implican dos, sino muchas más dimensiones. No tenemos para esto una imagen tan bien lograda como el yin y el yang. La bandera *wiphala* multicolor (figura 2), como el arcoíris en que se inspira, se acerca un poco al concepto, sobre todo si nos empezamos a

imaginar a cada uno de nosotros como el punto de intersección de líneas horizontales, verticales y diagonales, y constatamos que el color de cada pueblo reaparece en cada línea horizontal y vertical.

Figura 2. Bandera *wiphala* multicolor



¿Se imaginan una *wiphala* monocolor? ¡Imposible! A lo sumo sería algo muy plúmbeo: pesado y a la vez opaco. Tampoco podemos imaginar ni promover un Estado y una sociedad boliviana plúmbea, donde los ciudadanos fueran todos igualitos, como soldaditos de plomo y con un mismo uniforme monocolor.

Sin embargo, construir algo así y mantenerlo relativamente estructurado y consistente no es fácil; entonces, el mástil guía o la gran bisagra clave es la *interculturalidad,* que atraviesa toda la *wiphala* de un extremo al otro para asegurar muchas relaciones e interacciones y modificar el tipo de vínculos previos cuando chirríen por anidar prescindencias, desprecios y abusos. Éste es el gran trabajo de artesanía cuidadosa y sofisticada que debe realizar el sistema educativo de la EIIPD.

El desafío intercultural en las ciudades

Mucha de la retórica y conceptualización "plurinacional" de la ley parece pensada ante todo para sectores rurales. Ocurrió ya, con un acento todavía mayor, en los primeros borradores de esta ley antes de la CPE, e incluso en el texto mismo de ésta, que da el marco para la presente ley. Pienso, por ejemplo, en la intraculturalidad, el bilingüismo o —en el caso de la CPE— las autonomías indígenas originarias.

Sin embargo, la mayoría de quienes se autodefinen como miembros de algún pueblo o nación originaria ya no viven en el campo sino en las ciudades, aunque posiblemente un grupo significativo de ellos aún mantenga vínculos con sus

lugares de origen. Por lo tanto, al aplicar los principios y criterios de la ley de educación, debemos reflexionar y preguntarnos con cierta especificidad cómo hacerlo en estas ciudades tan llenas de indígenas.

Ya he insinuado antes, que no encuentro muy afortunada la expresión y el uso constitucional de "comunidades interculturales". En la CPE y en esta misma ley, se encaja a las ciudades, sin fijarse mucho en sus demás rasgos específicos, dentro de la amplia categoría más genérica de comunidades interculturales, como si ya fueran en verdad "interculturales" o como si las otras dos categorías —las naciones y los pueblos indígenas originarios campesinos y las comunidades afrobolivianas— no debieran llegar a serlo. ¡Todos debemos ser interculturales! (CPE, artículos 1 y 98), aunque con diversos acentos y modalidades según los contextos en que nos movamos.

Ahora veamos algunos desafíos especiales que plantea la interculturalidad en las ciudades. De éstas, las principales ciertamente ya son *multiculturales,* porque allí confluyen personas de variados orígenes; son un *chayro* (enredo) humano y social. Con frecuencia, estos diversos pueblos e individuos de todo color y condición tienen también mucho de *ch'enqo,* despelote, conflicto, discriminación o caos en las relaciones e interacciones, dentro de sí mismos. Pero en otros muchos hay un poco de interculturalidad positiva y creativa. Recordemos la ciudad capital de Sucre durante la Asamblea Constituyente, el 24 de mayo de 2008.

Pero ya que la CPE y esta ley nos han legado la caracterización como "comunidades interculturales", tomémosla como una advertencia y una meta muy oportuna para no olvidar que las ciudades son el gran laboratorio, donde tenemos que poner a prueba de fuego el enfoque intercultural de toda nuestra educación. Y es cabalmente en estos escenarios urbanos donde debemos hacerlo con un empeño especial, porque también son los principales caldos de cultivo para un enfoque educativo neocolonial, que sería todo lo contrario al espíritu de la ley de 2010.

Debemos plantearnos, por lo tanto y muy específicamente, cómo asegurar y diseñar un enfoque intracultural y decolonizador y, a la vez, intercultural para esas nuevas generaciones de alumnos indígenas originarios pero urbanos; y cómo hacerlo también para los citadinos que nunca fueron o ya no se consideran indígenas originarios.

La Ley de Reforma Educativa de 1994 se aplazó en este ámbito porque nunca supo cómo afrontar la EIB, ya ni siquiera la interculturalidad en esos medios urbanos ni en primaria, que era su principal población meta, ni mucho menos en la secundaria y la universidad, niveles a los que sólo empezó a aproximarse al final, cuando aquella reforma ya estaba "con un tiro en el ala".

La ley actual, debe afrontar y aprobar esa asignatura pendiente en todos sus niveles y en ese ambiente urbano, particularmente complejo. Lo que allí pasa en primer plano es sin duda la interculturalidad; pero ésta debe ejercerse sin renunciar a su propósito decolonizador y, por lo tanto, sin olvidar ni la intraculturalidad de los grupos que confluyen y se encuentran en cada escuela o colegio, ni el objetivo bilingüe de todo el sistema. La diferencia es que, para muchos jóvenes, incluso si provienen del campo, la primera lengua tal vez sea el español, por el interés que tuvieron sus padres de que supieran bien este idioma para que en la ciudad no sufran como ellos pudieron padecer. ¿Cómo cambiar entonces esta actitud heredada del Estado neocolonial? En este sentido, tiene que acentuarse mucho la veta afectiva-festiva: lo nuestro es bello, lindo; lo del vecino, también. La lengua propia, aunque quizás ya sea la segunda, entrará mejor al combinarla con el canto, los grupos y festivales folklóricos o incluso literarios. El centro y radio *Wayna Tambo* de El Alto nos sugiere pistas muy pertinentes también para los centros educativos.

Fijémonos en el ámbito más audaz, el de las universidades, que en su inmensa mayoría son también urbanas por su ubicación fija, por la mayoría de sus docentes y alumnos y por sus enfoques académicos.

El artículo 53 de la ley propone, como parte de los objetivos de la formación superior universitaria, las dos dimensiones de la interculturalidad a las que ya me he referido antes, la conceptual y la interpersonal:

> 1. Formar profesionales científicos, productivos y críticos [...] capaces de articular la ciencia y la tecnología universal con los conocimientos y saberes locales.
> 2. Sustentar la formación universitaria como espacio de participación, convivencia democrática y práctica intracultural e intercultural que proyecte el desarrollo cultural del país. (Ley de Reforma Educativa, 1994)

¿Cómo cumplir estos objetivos concretamente para que se no queden, una vez más, como buenos deseos sin mayores consecuencias prácticas? ¿Corresponde a cualquier universidad hacerlo?

En el artículo 55, la ley reconoce cuatro tipos de universidades: públicas autónomas, privadas, indígenas y de régimen especial (militar y policial). Pero los objetivos que acabamos de citar, junto con los demás del artículo 53, son comunes a cualquiera de esos cuatro tipos, aunque, claro está, cada uno se realizará de acuerdo con su ubicación y especialidad (ingeniería agraria, militar, etcétera), con determinados ritmos y acentos.

Los acentos especiales que el artículo 60 señala para esas universidades indígenas, que son también de carácter público, son los siguientes: están “articuladas

a la territorialidad y organización de las naciones y pueblos indígenas originarios campesinos" por medio de "juntas comunitarias compuestas por organizaciones indígenas nacionales y departamentales". Además, en su currículo "desarrollan procesos de recuperación, fortalecimiento, creación y recreación de conocimientos, saberes e idiomas de las naciones y pueblos indígenas originarios campesinos, desde el espacio académico científico, comunitario y productivo" (Ley de Reforma Educativa, 2010).

Ya se han iniciado los trabajos de las primeras universidades en los ámbitos rurales andino, chaqueño y amazónico. Percibo que el Instituto Plurinacional de Estudio de Lenguas y Culturas, que esta misma ley crea (artículo 88), tiene una buena articulación tanto con estas mismas instituciones como con las otras.

Sin embargo, sería un error garrafal pensar que sólo las universidades indígenas y ese instituto deben encargarse de la dimensión de fortalecimiento intracultural, de modo que las demás, que están mayormente en ambientes urbanos, podrían (o quizá deberían) desentenderse del asunto. Sería igual de erróneo asumir que estas universidades, por ser indígenas y rurales, ya pueden también olvidarse de desarrollar simultáneamente la dimensión intercultural. Como vimos, la intraculturalidad y la interculturalidad son dos rasgos esenciales y complementarios de todo el sistema educativo y, dentro de éste, de cualquier universidad en sus cuatro tipos.

...Y cinco etcéteras

Aquí debería parar. Pero no me resisto a explicitar, como parte del menú pendiente, siquiera otros cinco puntos donde la aplicación de la interculturalidad reclamada por esta ley y la CPE deberá "hincarle el diente". Los presento en la forma de otras tantas pastillitas que han de ser masticadas y digeridas con lentitud:

a. La capacitación de las nuevas generaciones de docentes. Aquí debe ponerse el mayor esfuerzo y dedicar el mejor personal con miras al futuro. Durante la Reforma Educativa de 1994, el aymara Víctor Hugo Cárdenas, entonces vicepresidente del país, llamaba a los Institutos Normales Superiores (INS) —donde se forman los nuevos docentes—, la "vena yugular de la Reforma". Parte quizá del debilitamiento posterior de la propuesta fue que se la quiso acelerar y expandir demasiado rápido, remodelando a profesores de la vieja escuela.
b. Aprovechar los recursos humanos más calificados, que se forjaron en los mejores tiempos de la Reforma Educativa de 1994. De hecho, varios de ellos están

ya en cargos clave. Pero a veces da pena constatar cómo se han desaprovechado algunos recursos que fueron preparados con bastante costo y adquirieron buenas experiencias, para ahora estar desviados hacia otras actividades poco relevantes en el tema EIB en el que se habían especializado. ¿No podrían jugar roles más pertinentes, por ejemplo, en la capacitación de las nuevas generaciones?

c. Asegurar una buena participación de los pueblos originarios en la elaboración del nuevo currículo no sólo en su modalidad regionalizada más intracultural sino incluso en el currículo base y común más intercultural, para que se incorpore bien la riqueza del largo capítulo que la misma CPE (artículos 77 a 105) dedica a la "educación, interculturalidad y derechos culturales". La CPE (artículo 298-II-17) define también que fijar las "políticas del sistema de educación" es una competencia exclusiva del nivel central del Estado, y el artículo 299-II-2 añade que la "gestión" de dicho sistema es una competencia "concurrente", algo que la ley del año 2010 aplica a la elaboración del currículo regionalizado (artículo 70-II-2). Pero, a la luz del mencionado capítulo dedicado a la educación, no hay duda de que entre esas políticas comunes a todo el sistema (y, por lo tanto, reiteradas también en el currículo base) debe estar la intraculturalidad e interculturalidad, el plurilingüismo y los derechos de los pueblos indígenas, originarios o campesinos. Pero, ¿cómo se asegurará que sean debidamente tomados en cuenta si éstos no participan en la elaboración detallada del currículo base y regionalizado, en función de su derecho a la consulta libre, previa e informada "cada vez que se prevean medidas [...] susceptibles de afectarles" (art. 30 de la Constitución Política del Estado Plurinacional de Bolivia (2009), numerales 2, 9, 12, 15)? Si algo es fundamental y susceptible de afectar la identidad de cada pueblo de este tipo es toda su cultura, que es también parte esencial del sistema educativo.

d. Especificar dentro del currículo las dimensiones ética y religiosa de la interculturalidad y los mecanismos para garantizar y fomentar su cumplimiento. Todo lo explicado sobre la interculturalidad, como una actitud y conducta de respeto y convivencia por los otros distintos, es parte de la dimensión ética de la educación que la ley de 2010 desarrolla mucho mejor que la reforma de 1994, más centrada en competencias y destrezas. Convendrá resaltar y hacer operativos los valores enfatizados, entre otros, en los numerales 2, 6, 8, 11, 12 y 13 de su largo artículo 3. Además, el numeral 8, que precisa en qué consiste el carácter "laico" de la nueva educación y el Estado (CPE, artículo 4), nos conduce a una formación profundamente religiosa y espiritual que, por lo mismo, debe

ser también muy respetuosa de las diversas opciones: "fomenta el respeto y la convivencia mutua entre las personas con diversas opciones religiosas, sin imposición dogmática y propiciando el diálogo inter-religioso", sin descuidar en ello el diálogo con y entre las "espiritualidades", tan centrales en casi todas las naciones y pueblos indígenas originarios campesinos, cuyos miembros suelen ser integrantes activos de determinadas iglesias. Recordemos que tanto en el censo de 1992 como en la encuesta nacional que completó el censo de 2001, apenas 2% del país se autodefinió como no creyente.

e. Diseñar los contenidos y la composición humana del Observatorio Plurinacional de la Calidad Educativa en función de estos criterios de la intraculturalidad e interculturalidad. Este observatorio será el sucesor del antiguo Sistema de Medición de la Calidad Educativa (SIMECAL), que en su tiempo cumplió un papel importante pero nunca logró despojarse de su enfoque monocultural, por mucho que incorporara traducciones de sus instrumentos de medición al aymara, quechua y guaraní. Traducir criterios e instrumentos de otra cultura es sólo eso: traducir algo pensado en y para otra cultura. Puede ser oportuno para determinados elementos de la base común y universal. Pero otros muchos elementos intraculturales y las actitudes interculturales y éticas quedaron fuera, por lo que sus índices ni siquiera respondían al cimiento intercultural en que pretendía sustentarse también aquella reforma. Paradójico pero real: muchos INS específicos para pueblos originarios empezaron a poblarse con gente no indígena porque aquellos a quienes se dirigían prioritariamente no pasaban el examen del SIMECAL. ¿Lo habrían aprobado los candidatos no indígenas si se incluían también en el examen esos otros elementos y actitudes intraculturales e interculturales? Que el nuevo observatorio aprenda también de aquella experiencia.

El Alto de La Paz, Chukiyawu, abril de 2011.

Referencias:

Constitución Política del Estado Plurinacional de Bolivia (2009).

Ley de Reforma Educativa. (1994). Bolivia: Ley 1565 de 7 de julio de 1994.

Ley de Reforma Educativa. (2010). Bolivia: Ley Avelino Siñani-Elizardo Pérez. Núm. 070. La Paz, 20 de diciembre de 2010.

IV
Interculturalidad y práctica social

Acotaciones lingüísticas en torno a la interculturalidad[1]

E. Fernando Nava L.[2]

Introducción

El presente escrito versa sobre la diversidad de lenguas y la interculturalidad. Frente al contundente hecho de tener en México, aún a principios del siglo XXI, un extenso conjunto de lenguas originarias vivas con presencia social, pertenecientes a once familias lingüísticas indoamericanas, no podemos decir que contamos con una definición del concepto de interculturalidad —y de su práctica— plenamente consensado en nuestro país. Al respecto, se aclara que el propósito no es hacer un análisis de la definición del concepto, ni mucho menos nos atrevemos a proponer uno.[3] Lo que en esta oportunidad nos interesa es ponderar la importancia, la coherencia con el modelo y la necesidad de considerar la diversidad de lenguas en cualquier actividad o planteamiento concebidos a la luz de la interculturalidad, cualquiera que sea la definición que se adopte y, desde luego, cuando las circunstancias sociolingüísticas así lo requieran.

En razón de lo anterior, este texto se divide en dos partes. La primera se ocupa de caracterizar los escenarios de la interculturalidad, al considerar la presencia de una o más lenguas en éstos. La segunda parte se dedica a ofrecer datos lingüísticos empíricos, y a partir de los mismos, poner a consideración algunas reflexiones que podrían abonar a la teoría y práctica de la interculturalidad en escenarios bilingües o multilingües.

[1] Hago público mi agradecimiento a Sonia Comboni, por su amable —y para mí, honrosa— invitación para participar en esta publicación; así como a Sarah Corona Berkin y a Inés Olivera Rodríguez por la ayuda prestada.

[2] Instituto de Investigaciones Antropológicas, UNAM.

[3] *Cfr.* Walsh (2007). La definición de interculturalidad de Walsh es particular por la claridad con que la presenta como una verdadera postura ideológico-política.

Si bien la interculturalidad ha tenido un desarrollo particular en el ámbito de la educación formal administrada por el Estado, una de las premisas en las que se basan estas líneas es su inclusión como un eje transversal. Esto es, la interculturalidad, en cualquiera de sus modalidades y a partir de cualquiera de sus definiciones, debe ser asunto de todos los espacios socioculturales; de otra manera, limitada a una sola esfera de atención —como podría ser la idea de únicamente hablar de ella en la escuela primaria o secundaria—, la pretendida interculturalidad no seguirá siendo más que demagogia. Por este motivo hemos traído a colación algunos aspectos del ámbito de la salud, terreno en el que urge incorporar el *enfoque intercultural* para eliminar, entre otras prácticas, la violación a los derechos humanos.

De cualquier manera, los contextos de la gestión gubernamental, la educación, la salud, así como cualquier otro campo de la experiencia humana, no deben entenderse como entidades antagónicas. Todos los espacios convergen tanto en el currículo formativo como informativo, desde la educación básica hasta la universitaria, y más aún, en la vida profesional. He aquí otra de las razones de la transversalidad; un argumento a favor del ensanchamiento, digamos, de la horizontalidad educativa, si pensamos que la interculturalidad dedicada a la mejor comprensión y atención de la salud se requiere, como lo dejan ver los hechos, desde los primeros años de la escuela hasta los estudios de posgrado.

Es alentador contar con avances, al menos en papel, en el sentido de la sensibilidad hacia el reconocimiento de prácticas curativas no hegemónicas en la salud pública.[4] A este respecto, el apartado B del artículo 2.º constitucional afirma:

> Para abatir las carencias y rezagos que afectan a los pueblos y comunidades indígenas, las autoridades, tienen la obligación de:
>
> [...]
>
> III. Asegurar el acceso efectivo a los servicios de salud mediante la ampliación de la cobertura del sistema nacional, [aprovechando debidamente la medicina tradicional], así como apoyar la nutrición de los indígenas mediante programas de alimentación, en especial para la población infantil. (Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas, 2003)

A su vez, el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) —jerárquicamente superior a cualquier ley mexicana y sólo por debajo de nuestra Carta Magna— dispone que los servicios de salud deberán planearse y admi-

[4] Al respecto, consúltese la relativamente reciente publicación de la Secretaría de Salud (2008).

nistrarse en cooperación con los pueblos interesados, tomando en cuenta las condiciones especiales, así como los métodos de prevención tradicionales, las prácticas curativas y medicamentos tradicionales. Esto implica que los pueblos indígenas y tribales deben jugar un papel protagónico en la forma en que se administren los servicios de salud e higiene.

Por otra parte, encontramos en la Ley General de Salud, que el Sistema Nacional de Salud tiene los siguientes objetivos: "Impulsar el bienestar y el desarrollo de las familias y comunidades indígenas que propicien el desarrollo de sus potencialidades políticas, sociales y culturales; con su participación y tomando en cuenta sus valores y organización social" (Ley General de Salud, art. 6, 2008).

Y para el periodo 2007-2015, el Programa Sectorial de Salud contempló las siguientes estrategias:

1. Promover políticas interculturales de respeto a la dignidad y derechos humanos de las personas.
2. Incrementar el conocimiento de las medicinas tradicionales y complementarias.
3. Impulsar una política integral para la atención de la salud de los pueblos indígenas.

El encuadre legislativo-programático anterior sirve como base para la caracterización de los escenarios interculturales, así como para la presentación de los datos lingüísticos —y las reflexiones derivadas de ellos— a los que a continuación nos abocaremos.

Escenarios para la interculturalidad con una o más de una lengua

Sería pretencioso anunciar que en este texto ofreceremos una clasificación exhaustiva de los tipos de escenarios donde se aplica o podría aplicarse el enfoque de la interculturalidad. Aunque por supuesto que dicha tipología nos parece absolutamente necesaria. La prueba de su pertinencia, la confirma la Dirección General de Educación Intercultural y Bilingüe de la Secretaría de Educación Pública, al referirse a una de las características de la política educativa mexicana (al menos a partir del siglo XXI): "la educación tiene el enfoque intercultural para todos los habitantes del territorio mexicano [...] e intercultural y bilingüe para las regiones multiculturales del país" (Ahuja y otros, 2004, p. 13).

Por lo pronto, ponemos a consideración una caracterización altamente operativa de los distintos escenarios socioculturales. El propósito general de este ejercicio es abogar por la conveniencia de aplicar el enfoque de la interculturalidad de manera diferenciada; y el propósito específico es proponer la caracterización mencionada para no perder de vista un escenario particular, omnipresente, en el que debe robustecerse la interculturalidad en nuestro país.

Para proceder con nuestro ensayo de caracterización, en la tabla que sigue presentamos cuatro escenarios posibles a partir de las relaciones lógicas que resultan de entrecruzar las categorías "cultura" y "lengua" con las variables "igual" o "diferente". Se da por hecho que para cada escenario existe un conjunto poblacional correspondiente.

Escenario	Cultura	Lengua
1	Igual	Igual
2	Diferente	Igual
3	Igual	Diferente
4	**Diferente**	**Diferente**

Escenario 1. Visualizamos a un grupo homogéneo de personas que crean y recrean la misma cultura, observando las mismas pautas de conducta y, por añadidura, hablando la misma lengua. De manera pragmática, ante la población de este escenario la aplicación de la interculturalidad podría pensarse en términos, digamos, esencialmente "teóricos" o informativos respecto de la existencia de escenarios sociolingüísticamente diferentes al propio.

Escenario 2. Se observa que la población tiene culturas diferentes; esto es, un subconjunto de la población es actuante de una "cultura A", en tanto que al menos otro subconjunto lo es de una "cultura B", y por encima de dicha diferencia todos los integrantes de este escenario hablan la misma lengua. Como ejemplo podemos referir en el ámbito de la salud, por un lado, a los galenos que ocupan los mandos superiores de las oficinas de la Secretaría de Salud en la Ciudad de México —son actuantes de una cultura médica—. Y por otro lado, a los médicos tradicionales que moran y trabajan en la misma ciudad —actuantes de otra cultura médica—. Desde el espíritu de este análisis, es a todas luces recomendable que la

aplicación del enfoque intercultural en el escenario 2 debe proceder con el uso de la misma lengua, por supuesto, con una "estrategia A" para uno de los subconjuntos de la población, y una "estrategia B" para el otro subconjunto, y en ambos casos, ocupándose de la interculturalidad tanto en lo teórico como en lo práctico.

Escenario 3. Por ahora vamos a obviar este escenario por no ser pertinente por el momento detenernos a pensar o imaginar ejemplos de una población que en una comunidad, colonia o ciudad de nuestro país sea portadora de una misma cultura y a la vez esté integrada por al menos dos subconjuntos, cada uno con una lengua diferente. En este ensayo se otorga a la lengua un peso tal, que un cambio en esta categoría subsume concomitantemente un cambio en la categoría cultural.[5]

Escenario 4. Es por ahora nuestro centro de interés. Al destacar en la tabla anterior las palabras en negritas, tratamos de anticipar que en este caso particular, tanto la cultura como la lengua son diferentes. Sin más rodeos: este es un escenario altamente frecuente en México, no sólo en parajes rurales sino también en el paisaje urbano, y es el único del que nos ocuparemos en estas páginas. En síntesis, se trata de un escenario en el que interactúan personas que pertenecen a *diferente matriz cultural,* indoamericana por un lado y occidental por el otro; y que hablan *diferentes lenguas,* de origen indoamericano muchas y de procedencia de la rama itálica, la otra.

Por consiguiente, coexisten lenguas altamente diferenciadas, vinculadas a matrices culturales también muy contrastantes, como hemos advertido. En este escenario, entonces, el enfoque intercultural debe aplicarse con determinadas características, entre ellas el *enfoque del multilingüismo*. Al respecto, el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI) afirma:

> El enfoque del multilingüismo es presentado y definido por el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas, como una práctica eminentemente transversal de las instituciones públicas del Estado mexicano caracterizada por el uso de las lenguas reconocidas como nacionales, a saber: las lenguas indígenas, el castellano —o español— y la lengua de señas mexicana; a su vez, tal uso de las lenguas nacionales debe hacerse

[5] Una discusión no menos importante acerca de la relación entre una determinada unidad cultural y sus diferencias lingüísticas presentes está pendiente respecto de la población ciega y, en particular, de la población sorda, al menos en el mundo hispanoparlante. Como punto de entrada a los debates, consúltese Montoro Martínez (1992-1998) y Fridman Mintz (2012).

con carácter obligatorio, incondicional, cotidiano, planeado, normado y calificado —según corresponda—, equitativo, con la debida pertinencia cultural y debe tener aplicación generalizada en todos los espacios de la atención y administración públicas. (INALI, 2009)

La efectividad del enfoque del multilingüismo como nuevo paradigma institucional y social depende en buena parte de tres factores principales: a) su adopción por parte de toda la población nacional, en un marco de reconocimiento y respeto a las culturas indígenas y, muy especialmente, a sus portadores; b) un escenario social donde se procure la equidad e igualdad de oportunidades plenas hacia la población indígena, y c) la aplicación en paralelo, y también de manera transversal, de la perspectiva de la interculturalidad. Por su parte, el posicionamiento paralelo del enfoque del multilingüismo y de la perspectiva de la interculturalidad busca que esta última cuente con más espacios sociales de aplicación para llevarla más allá del campo de la educación institucionalizada, contexto de donde parece surgir y al que no debe quedar limitada.

El enfoque del multilingüismo, concebido como una forma de proceder o un *modus operandi* de las instituciones públicas mexicanas, no es sólo una preocupación por el estímulo al uso de las lenguas indígenas en todos los ambientes privados, comunitarios o familiares de la población indígena mexicana. Dicho enfoque persigue, primordialmente, el cumplimiento de derechos humanos fundamentales, al fundar sus argumentos en los principios básicos de equidad, así como en el reconocimiento y valoración de la diversidad cultural que se pregonan tanto en el plano gubernamental, como en ciertos nichos de la sociedad nacional. Por supuesto que desde antes de que el propio INALI apareciera en escena, la población indígena en el país ha llegado a recibir atención con pertinencia lingüística, lo que en el contexto de una nueva política pública en materia de lenguas indígenas corresponde identificar como buenas prácticas gubernamentales, debido precisamente al uso institucional de las lenguas indígenas.

El enfoque del multilingüismo se propone como un elemento más —a la par del enfoque de género, por ejemplo— del proceso de construcción de un país más justo. Ante ello, la nueva sociedad mexicana debe ser consecuente con la naturaleza multicultural que ha caracterizado y caracteriza a la población ocupante del actual territorio nacional, la diversidad cultural, considerando su conocimiento, aprecio, respeto, fomento, desarrollo y atención gubernamental; el rompimiento cada vez más necesario de los esquemas desde siempre obsoletos de la discriminación; la legislación a favor de la diversidad en general; y la convivencia social alimentada cotidianamente por las diferencias.

Además, y de manera preponderante, el enfoque del multilingüismo considera que la nueva sociedad nacional debe ser en todo coherente con el reconocimiento gubernamental dado a LAS LENGUAS INDÍGENAS COMO LENGUAS NACIONALES —junto con el

> español y, por ahora, la lengua de señas mexicana— y SU USO ORAL, ESCRITO O CUALQUIER OTRO, DE CONFORMIDAD CON LAS IDEAS Y ACTIVIDADES DE SUS USUARIOS Y EN TODOS LOS ESPACIOS DE LA VIDA PÚBLICA Y PRIVADA EN NUESTRO PAÍS.
>
> Así como la legislación internacional en materia de lenguas originarias y/o minorizadas es un asunto relativamente nuevo, una política pública mexicana con el enfoque del multilingüismo dirigida a los pueblos indígenas y a la sociedad nacional en su conjunto es una preocupación reciente; además, su diseño, socialización y estrategias de aplicación son verdaderos y novedosos retos. No es suficiente que el Gobierno Mexicano, en cualquiera de sus tres niveles, cuente con programas dirigidos a la población indígena. Es inaplazable que tales programas consideren la importante variable que es el uso de las lenguas indígenas [...] respecto de la perspectiva intercultural al enunciar uno de los argumentos esenciales en nuestro escenario; de tal manera que los usuarios de dichas lenguas, precisamente, puedan ser atendidos con la pertinencia lingüística y cultural que les corresponde.
>
> El enfoque de multilingüismo tendrá que ser del conocimiento de la sociedad en general y deberá tener aplicación prioritaria por parte de las instituciones públicas para combatir el acceso limitado o inequitativo a los servicios públicos a que todo mexicano tiene derecho y al cual los indígenas aún no pueden acceder en plenitud. De ahí que en el plano de las políticas públicas, incorporar el enfoque de multilingüismo precisa identificar y modificar barreras culturales, económicas, políticas y legales que impiden a hombres y mujeres hablantes de lengua indígena contar con plenas oportunidades para su desarrollo humano, social, cultural, político y económico. (Nava, 2016, en prensa)

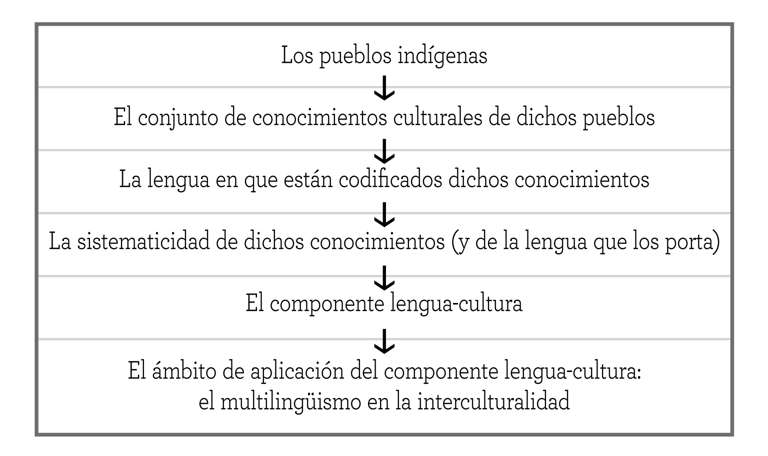
En suma, hemos caracterizado un escenario sociocultural omnipresente en México —así como en otros tantos países— donde interactúan individuos hablantes de diferentes lenguas y actuantes de distintas culturas. Asimismo, hemos dicho que la interculturalidad en tal escenario debe aplicarse considerando el enfoque del multilingüismo. Ocupémonos ahora de los datos lingüísticos y del papel que les corresponde desempeñar en torno a los enfoques intercultural y del multilingüismo.

Algunas reflexiones sobre la interculturalidad a partir de los datos lingüísticos

Hemos circunscrito la atención a aquel tipo de escenario sociocultural donde conviven personas que hablan diversas lenguas y practican diferentes culturas. Asimismo, señalamos que un modelo intercultural plenamente aplicado a tal espacio, no puede menos que esforzarse en dar el mismo valor a las lenguas que están en contacto y darles el mismo tratamiento, tanto en la teoría como en la práctica; esto es, desarrollar la interculturalidad con el enfoque del multilingüismo.

Luego entonces, las preguntas en este punto son ¿cómo abordar las lenguas indígenas?, ¿de qué rama de la lingüística podemos echar mano para abordarlas?, ¿qué tipo de estudios son pertinentes para el caso que nos ocupa?

En este contexto, el interés por las lenguas indígenas no se detiene en el conocimiento estructural de sus registros o en el reconocimiento de su situación sociolingüística. La plataforma sobre la que estamos colocados ahora, es decir, la interculturalidad como postura ideológico-política, nos demanda reflexiones sobre el conjunto de procesos que permitirán, a final de cuentas, eslabonar determinados aspectos de la realidad empírica con la atención gubernamental dirigida a los usuarios de las lenguas indígenas nacionales. Así, nos referimos a continuación al *componente lengua-cultura,* que se explica mediante el siguiente esquema:



El esquema anterior subsume una secuencia lógica sencilla: a partir de la existencia y presencia social contemporánea de un pueblo indígena, se deriva que dicho pueblo posee un conjunto de conocimientos culturales, mismos que se encuentran codificados en la lengua originaria del grupo; a su vez, tanto el conjunto de conocimientos como el de las expresiones lingüísticas que los refieren son susceptibles de ser sistematizados mediante la aplicación de las técnicas y métodos correspondientes. La sistematización de los conocimientos culturales particulares de un pueblo indígena y de sus respectivos recursos lingüísticos es lo que conforma el componente lengua-cultura en nuestro esquema. En términos tangibles, el componente lengua-cultura puede quedar plasmado en una hoja de papel, un tríptico, un cartel, un folleto, un libro o una enciclopedia, dependiendo de la cobertura temática y la profundidad de los acercamientos. Mas lo que queremos hacer

notar aquí no es ni el formato gráfico, impreso o electrónico, ni la cantidad de información contenida en él. Deseamos destacar tanto el componente lengua-cultura, como uno de sus ámbitos de aplicación.

En breve diremos que el componente lengua-cultura suministra los datos empíricos que están detrás de la hipótesis Sapir-Whorf, que sustenta que la lengua influye sobre la manera de pensar de las personas que la emplean. De esta forma, una expresión lingüística (algo aparentemente simple como una palabra, o más aún, una raíz, o bien, una frase o construcción más grande) es una ventana al pensamiento de sus hablantes, a sus categorizaciones y categorías, a sus clasificaciones y clasificadores, al acomodo que dan a las cosas del mundo.[6] Y cada lengua, con sus formas y significados distintos, reza la referida hipótesis porque representa una forma particular de ver el mundo: una cosmovisión particular. De ahí el valor del componente lengua-cultura de ser uno de los recursos más efectivos para acercarnos a algunos de los pensamientos inconscientemente compartidos por las colectividades.

Y con el fin de entender pensamientos y sacar un provecho práctico de tales, nos ponemos al cobijo de la interculturalidad suministrada por medio del enfoque del multilingüismo. En otras palabras, las expresiones lingüísticas en una lengua indígena proporcionan más que una simple materia prima: como el componente lengua-cultura que son, representan la parte del mecanismo de la interculturalidad que permite ver con mayor claridad las referencias conceptuales entre los integrantes de las distintas culturas y comprender sus diferencias. Dicha visión y comprensión son altamente significativas en un escenario sociocultural en el que conviven individuos hablantes de distintas lenguas y practicantes de diferentes culturas, siempre y cuando esté en la voluntad de las respectivas autoridades algún modelo de atención pública que pueda considerarse intercultural, aplicado desde las aspiraciones de un equilibrio lingüístico, esto es, desde el multilingüismo.

En los párrafos siguientes se exponen ejemplos del componente lengua-cultura, donde se harán algunas comparaciones ilustrativas. Antes de presentar los datos, es importante considerar que en un programa intercultural no se trata de traducir un tema de una lengua a otra; lo relevante es la codificación de las ideas, las nociones que se originan en cada lengua, así como lo que nos arroja la comparación entre una y otra forma de codificación. Para familiarizarnos con la metodología de la observación del dato lingüístico —la codificación— y con los ejercicios

[6] *Cfr.* Duranti (2011). Este autor se refiere precisamente a la antropología lingüística como el estudio de las lenguas a modo de entidades en nada inocentes, sino que existen con una cierta inclinación insalvablemente dada.

comparativos, partamos de aspectos de lo más consabidos para el lector hispanohablante, expresiones en lengua castellana con las que se hace la codificación lingüística de algunas nociones de enfermedad o de sus síntomas, a saber: "hinchar" y "doler". En la siguiente tabla se encuentran algunas de estas expresiones.

1a. A Juan se le hinchó la mano	1b. A Pedro le dolió la mano
2a. Juan se hinchó de la mano	2b. *Pedro dolió de la mano 2b'. *Pedro le dolió de la mano 2b". Pedro se dolió de la mano
3a. De Juan es la mano hinchada	3b. De Pedro es la mano dolida / doliente / adolorida
4a. De Juan es la mano deshinchada	4b. De Pedro es la mano *desdolida / *desdoliente / *desadolorida
5a. Me hinché de todo el cuerpo	5b. Me dolí de todo el cuerpo 5b'. Me dolió todo el cuerpo

Nota: El asterisco (*) indica que la expresión a la que se le antepuso no es una forma gramaticalmente bien formada.

Las expresiones 1a y 1b son aceptables gramatical y semánticamente; sólo nos permitiremos observar que en 1a, entre las palabras "Juan" y "le" se requiere de la palabra "se", y no así entre "Pedro" y "le" de 1b. Cuando se hacen los cambios necesarios en 1 para que "Juan" y "Pedro" sean, respectivamente, los sujetos gramaticales, resultan las oraciones 2a y 2b. Observamos en 2a que entre "se" e "hinchó" se ha eliminado "le". En cambio, quitando "le" en 2b o dejándola en 2b', tenemos dos expresiones gramaticalmente mal formadas; es necesario introducir "se" entre "Pedro" y "dolió" para tener en 2b" una expresión bien formada y aproximadamente comparable en significado a la expresión en 2a.

Las expresiones analizadas nos dan cuenta de las distintas propiedades gramaticales de los verbos castellanos "hinchar" y "doler", dado que tales verbos no coinciden con el manejo de las palabras "se" y "le", ya sea por su presencia o su ausencia. Lo que nos interesa destacar en este contraste es que la diferencia gramatical que presentan las oraciones corresponde a distintas formas de codificar una y otra noción. Continuemos con las expresiones del cuadro para evidenciar esta diferencia en la codificación.

En 3a tenemos la palabra "hinchada", participio del verbo "hinchar". En contraste, en 3b tenemos tres formas derivadas del verbo "doler", que son "dolida", "doliente" y "adolorida"; si acaso, sólo este último participio (adolorida) podría equivaler semánticamente con la expresión 3a (hinchada). Además del contraste en número de las formas derivadas (una forma para el verbo "hinchar" y tres para el verbo "doler"), observamos que la forma "adolorida" presenta el prefijo *a*– por el latin *ad*– que significa "cercanía" o "hacia", antepuesto a –*dolor*, que es una base diferente de –*dol* que tienen las otras dos derivaciones.

Como vemos, estamos ante distinciones entre los verbos "hinchar" y "doler", que corresponden a sus participios. Y más distinciones seguimos encontrando. En la oración 4a la expresión negativa de la palabra "hinchada" se forma anteponiendo el prefijo *des*–, pero dicho prefijo no es funcional para construir las formas negativas de –*dolida*, –*doliente* ni –*adolorida*, en la oración 4b.

Estos datos demuestran que los verbos del español "hinchar" y "doler" tienen un tratamiento gramatical diferente porque las nociones que codifican son concebidas, en esencia, de manera distinta. Significa que para la visión de un hispanohablante, la hinchazón y el dolor son padecimientos que se sufren o se experimentan de manera diferente, como lo hace evidente su comportamiento gramatical. Como argumento adicional y para conducir hacia el aspecto en el que queremos centrar la atención, observamos que la forma que mejor corresponde semánticamente a 5a es la oración 5b' y no la 5b. A la expresión "me hinché", conjugada en primera persona, le corresponde "me dolió", conjugada en tercera persona, y no "me dolí", como debiera corresponder en primera persona.

En conclusión, en castellano la noción de "hinchar" se codifica de una forma y la noción de "doler", de otra, en razón de ser enfermedades o padecimientos pertenecientes a distintas categorías o concebidos de manera diferente. En razón del modo en que una y otra noción se asocian con el sujeto gramatical —ténganse presentes las expresiones en primera persona en 5a y 5b—, diremos que "hinchar" se codifica como una noción que guarda relación *estrecha* con el sujeto experimentador de la hinchazón; mientras que "doler" se codifica como una noción cuya relación con el sujeto que experimenta el dolor es *distante*. En los términos más llanos posibles, se podría decir que para el significado de "hinchar" la relación con el sujeto es estrecha porque la persona "se puede hinchar", experimentando la hinchazón en sí misma, en forma directa. En contraste, para "doler" la relación es distante, porque la persona "no se puede doler" o "no se duele", sino que "le duele" una parte de su cuerpo, experimenta el dolor no en sí misma, sino de cierta forma indirecta.

Ahora, emprendamos el ejercicio de observar y comparar, de forma verdaderamente exploratoria, cómo se expresan algunas nociones de enfermedad en diferentes lenguas indígenas; más que contar con la traducción, interesa identificar el tipo de codificación correspondiente a la enfermedad o al padecimiento. Tengamos presente, en esta exploración, el contraste entre la codificación de una relación estrecha y la de una relación distante. En otras palabras significa que la *relación estrecha* corresponde a estados o padecimientos sufridos por la persona en sí misma, en su integridad; mientras que la *relación distante* corresponde a estados o padecimientos sufridos en una de las partes de su cuerpo, no en su integridad. Observemos lo que ocurre gramaticalmente con las siguientes cuatro nociones: "enfermar", "agripar", "doler" e "hinchar". En los cuadros que siguen se consigna la expresión castellana de una enfermedad o padecimiento, y debajo, en dos columnas, la misma expresión pero en lenguas indígenas, según se trate de la codificación de una relación estrecha o una distante.

Estoy enfermo	
Relación estrecha	**Relación distante**
Chatino: *ti'i*	
Acateco: *ya'in'eyan* (dolor + hacia abajo)	
Kiliwa: *t'rapt 'iwaat 'yuup* (doler + sentado)	
Seri: *'áe kmokáepae'a*	
Huave: *niin sandeow* (venir + muero)	
Mixe: *pïhkïp ïts*	
Totonaco: *akit ktaatatlá*	
Tarasco: *p'amenchaska*	
Huichol: *Nepïtikuye*	

Fuente: Los datos de las lenguas proceden, respectivamente, de las siguientes obras: acateco (Zavala, 1992), chatino (Pride y Pride, 1997), huave (Hinojosa, 1983), huichol (Gómez, 1999), kiliwa (Mixco, 1996), mixe (Hinojosa, 1980), seri (Moser, 1996) y totonaco (Levy, 1990). Para el caso del tarasco (o purépecha), la información procede de las notas de campo del autor de este texto.

De acuerdo con el cuadro anterior y el análisis de los datos, todas las lenguas aquí consideradas codifican la noción "enfermar" de la misma manera, es decir, en una relación estrecha con el sujeto. Independientemente de los términos compuestos que se señalan para los idiomas acateco, kiliwa y huave, el "estar enfermo" se concibe como una enfermedad o padecimiento experimentado íntegramente por la persona.

Observemos ahora el siguiente cuadro:

Tengo gripa / Estoy agripado			
Relación estrecha		Relación distante	
Seri:	*'ae 'atáap kő'a'a* yo moco ser	**Chatino:**	*ngi'ni tuu' 'nyaa* está-haciendo tos a-mí
Huave:	*axom xik hoh* encontrar yo tos	**Acateco:**	*'ey k'a' winan* hay calor en-mí
Mixe:	*ohpïhkï ïts* tener-tos yo	**Kiliwa:**	*thrapkw'siiy 'ñ'iiy* dolor-amarillo ser-a-mí
Totonaco:	*kinqa'lhi qaljamatl* tengo gripa		
Tarasco:	*p'ameska* enfermar-yo		
Huichol:	*nepïtsukaxie* yo-gripa		

De acuerdo con nuestro análisis, la noción "agripar" —y todas las siguientes en este texto— unas lenguas la codifican en una relación estrecha con el sujeto, mientras que otras lo hacen en la relación distante. Para la noción "agripar", seis de las nueve lenguas consideradas la codifican en una relación estrecha; en términos llanos, diríamos que la persona padece la gripa a partir de sí misma, desde su propia integridad; en cambio, el chatino, el acateco y el kiliwa son lenguas que codifican esta noción en la relación distante, es decir, en términos de un padecimiento que "llega" desde fuera de la persona, sin que surja de ella misma.

Observemos el siguiente cuadro:

Me duele la cabeza / Tengo dolor de cabeza	
Relación estrecha	**Relación distante**
Tarasco: *p'amejtsïsïnka* doler-cabeza-yo	**Chatino:** *ti'i* *kee* doliendo mi-cabeza
Totonaco: *ka'ksipá'n* yo-cabeza-doler	**Acateco:** *ya'* *inxoloman* doloroso mi-cabeza
Huichol: *nepïmu'ukwine* yo-cabeza-doler	**Kiliwa:** *'iiyxta'* *rapm* mi-cabeza-tuétano duele
	Seri: *ilít* *i'majíx* mi-cabeza doler **Huave:** *nekoy* *ximal* dolor mi-cabeza **Mixe:** *pïhkp* *ïts* *nkupohk* duele yo mi-cabeza

Como vemos, la noción "doler" se codifica en la relación estrecha para el tarasco, el totonaco y el huichol; esto es, los significados de "doler", de "cabeza" —para este caso— y de la persona "yo" se presentan de manera integrada en una misma palabra. Esta forma de codificación contrasta con la que se da en la relación distante observada para el resto de las lenguas, donde los significados de "doler" y de "cabeza" —en este caso, "mi cabeza"— se expresan con palabras diferentes.

Veamos un último cuadro:

Se me hinchó el pie / Tengo el pie hinchado	
Relación estrecha	**Relación distante**
Tarasco: *k'únturhaska* hinchado-pie-yo	**Chatino:** *nsu'wi kii kiyaa* hay hinchazón mi-pie
Totonaco: *ktuuku'níit* yo-pie-hinchar	**Acateco:** *xmal'el waxanan* hincharse (—hacia afuera) mi-pie
	Kiliwa: *'imiy taap 'iwaat 'yuup* mi-pie hincharse sentado soy
	Seri: *'itóaa kop impáetae* mi-pie hinchado
	Huave: *apep neh xileah* hincha él mi-pierna
Mixe: *kehxp ïts nteky* hincharse yo pie	

Dos lenguas codifican la noción de "hinchar" de acuerdo con la relación estrecha; es decir, el tarasco y el totonaco expresan en una misma palabra los significados de "hinchar" y de "pie" (parte del cuerpo empleada en este ejemplo) y la persona "yo". De acuerdo con nuestra interpretación, la hinchazón y la parte del cuerpo en donde ésta se manifiesta se encuentran estrechamente relacionadas con la integridad de la persona; el pie y la enfermedad o padecimiento guardan una relación equiparable con la persona. Lo anterior contrasta con la codificación de "hinchar" de la mayoría de las lenguas revisadas, para las cuales por un lado se encuentra la persona, y por otro, la parte de su cuerpo —el pie, en este caso— donde se presenta la hinchazón. En el grupo de lenguas que codifican en la relación distante con el sujeto, no encontramos los significados en cuestión integrados en una misma palabra, sino que por un lado está la persona, y por el otro, la enfermedad o el padecimiento asociado con una parte de su cuerpo. Hemos puesto al idioma mixe aparte, dado que con la información disponible no era fácil asignar los términos a una o a otra forma de codificación.

En esta segunda parte del texto deseamos destacar el ya mencionado componente lengua-cultura, que conviene emplear en los modelos interculturales aplicados desde el enfoque del multilingüismo, dejando atrás, consecuentemente, la mera interpretación de una palabra de una lengua en otra. No es que la traducción esté reñida con la equidad lingüística, sino que nuestra plataforma de acción es la interculturalidad y no el manejo de las lenguas con fines comunicativos. La interculturalidad requiere más que la traducción, y son precisamente esos elementos adicionales los que pretendemos cubrir, al menos en parte, con el componente lengua-cultura.

Es posible afirmar que el componente lengua-cultura puede tener como punto de partida la traducción, pero debemos insistir en que la interculturalidad requiere mucho más que la simple traducción. Puestos en otro escenario, en el ambiente hotelero, por ejemplo, observamos que en Occidente es fácil toparse con el término "señorita" —dirigido a determinada empleada— en otras lenguas, como *girl* (inglés), *fräulein* (alemán), *fille* (francés), o *signorina* (italiano). No obstante "señorita", en sueco *fröken*, tiene otras implicaciones, que son incomprensibles a partir de la mera traducción y que, en cambio, pueden ser entendidas desde la cultura escandinava. Así lo refiere el autor de una guía de turismo: "The point here is that some people consider the fröken to be better in Scandinavian than elsewhere. Or, to put it another way, they feel that the Nordic girls are more approachable. The thing to remember when in Sweden [...]" (Morgan, 1973).

En este espacio hemos tratado el componente lengua-cultura sólo de manera introductoria. Con un método más riguroso que el ensayado aquí, la interculturalidad debe identificar sus codificaciones en las diferentes lenguas; interpretar sus bases lógicas, de visión y de pensamiento, para luego deliberar sobre las formas más adecuadas de proceder en la aplicación de tales conocimientos.[7] De regreso al ámbito de la salud, de gran utilidad resultaría saber si para los hablantes de una determinada lengua, la enfermedad o padecimiento se genera desde el interior del sujeto —relación estrecha—, o si "llega y ataca" al sujeto desde afuera de él —relación distante—. Los síntomas y, en especial, el tratamiento terapéutico pueden ser diametralmente distintos cuando un problema se ataca como surgido "desde adentro", que si se trata como proveniente de agentes externos. Con datos

[7] Las metodologías de la lingüística aplicada no se circunscriben a las lenguas indígenas. El estudio de Diana Rodríguez (2010) es una muestra sumamente interesante de ensayo metodológico sobre palabras homófonas del español discutidas en torno a dos propuestas de escritura en Braille.

de los distintos significados a la mano, podríamos, incluso, ensayar formas análogas de acercamiento a ciertas enfermedades, relativas a más de un conjunto de población.

En los cuadros anteriores, observamos cómo el huichol, el tarasco y el totonaco —en particular las dos últimas lenguas— tienden a codificar distintas nociones de enfermedad en relación estrecha con el sujeto, lo que podría significar que para esos pueblos indígenas las opciones médicas (diagnósticos, medicamentos, tratamientos, etcétera) sean de un tipo A, por ejemplo, en contraste con las opciones médicas relativas a otros pueblos, que serían del tipo B.

La simple traducción no permite siquiera llegar a este tipo de conclusiones o aproximaciones, así como es impensable que la interculturalidad quede integrada con la mera correspondencia de una palabra o expresión de una lengua, con la de otra.[8]

Comentarios finales

En este análisis nos hemos movido en torno a dos realidades: la diversidad de lenguas y el concepto de interculturalidad. La primera es una realidad contundente, a pesar de que para algunos sectores tanto públicos como privados no es una cuestión social ni digna de atención.[9] La segunda sigue en proceso de definición y, en el mejor de los casos, de posicionamiento. Presentamos aquí unas cuantas acotaciones justo sobre esos procesos de definición y posicionamiento de la interculturalidad. Entre otras, la de tipificar el escenario sociocultural donde se planea insertar el enfoque intercultural, considerando entre las principales variables que la población correspondiente hable la misma lengua o diferentes, y practique una cultura o distintas. Con todo, la delimitación a la que hemos dado más peso corresponde a un llamado, una advertencia o moción metodológica; nos referimos a la inserción de los datos lingüísticos en el modelo o los modelos interculturales. Para ello, hemos sido elocuentes respecto de no dejar las cosas en el campo de la traducción, e insistimos en que se requiere de un procedimiento para acceder a lo que denominamos el componente lengua-cultura. En ese mismo sentido y para terminar, añadiremos las siguientes restricciones.

[8] Una obra a todas luces recomendada, paradigmática por sus enfoques y alcances en términos de conocimientos y aplicaciones lingüísticas y culturales, es la de Lenkersdorf (2008).

[9] *Cfr*. Stavenhagen (2010), sobre las sobradas razones por las cuales es necesario mantener el debate acerca de los pueblos indígenas —con todos sus valores, costumbres, instituciones, etcétera—.

Una política pública con perspectiva intercultural estima el componente lengua-cultura como uno de sus ejes rectores; sin él, la política no debe ufanarse de "intercultural", dado que podría quedar sólo en la esfera de la traducción y resultar fuera de su alcance la interpretación de los datos y la aplicación de acciones debidamente orientadas por el análisis de la información.

Desde las consideraciones ideológico-políticas de la interculturalidad, la falta del componente lengua-cultura debilitaría asimismo el enfoque del multilingüismo, y con ello, daría continuidad a la asimetría sociocultural que subsume el uso hegemónico de una sola lengua, ya que ésta es uno de los instrumentos predominantes en la interacción humana.

La interculturalidad debe valerse de elementos tales como el componente lengua-cultura como una de sus principales herramientas para alcanzar una atención verdaderamente mejorada en los distintos campos de la atención pública. En el ámbito de la salud, confiamos en que al interior de los centros hospitalarios de la administración gubernamental la atención a los diferentes sectores de la población se puede mejorar; y ante la variable que representan las poblaciones hablantes de lenguas indígenas y practicantes de culturas diferentes a las de los sectores hispanoparlantes, la interculturalidad es una perspectiva prometedora, siempre y cuando, según nuestro punto de vista, sepamos insertar, desde las fases de planeación hasta las de aplicación —preventivas, remediales, entre otras—, todo lo que significa la gran diversidad de lenguas indígenas. Una interculturalidad ignorante del dato lingüístico e indispuesta al uso de las lenguas minorizadas en el hacer y el quehacer institucional es, como hemos dicho, pura demagogia.

Referencias:

Ahuja, R. y otros. (2004). *Políticas y Fundamentos de la Educación Intercultural Bilingüe en México*. México: SEP, Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe/ Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas.

Duranti, A. (2011). Linguistic Anthropology: the Study of Language as a Non-neutral Medium. En Rejend Mesthrie (Ed.), *The Cambridge Handbook of Sociolinguistics* pp. 28-46. Nueva York: Cambridge University Press.

Fridman, B. (2012). *Las etnicidades del sordo: los señantes y los hablantes*. II Congreso Iberoamericano de educación bilingüe para sordos. Asunción, Paraguay (ponencia).

Gómez, P. (1999). Huichol de San Andrés Cohamiata, Jalisco. *Archivo de Lenguas Indígenas de México,* (22). México: El Colegio de México.

Hinojosa, F. (Ed.) y D. Lyon (Comp.). 1980. Mixe de Tlahuitoltepec. *Archivo de Lenguas Indígenas de México,* (8). México: El Colegio de México.

Lenkersdorf, C. (2008). *Ja sju'unil ja 'ajnanumi tojol'ab'al - kastiya. Manual médico español--tojolabal*. México: Plaza y Valdés Editores.

Levy, P. (1990). Totonaco de Papantla, Veracruz. *Archivo de Lenguas Indígenas de México,* (15). México: El Colegio de México.

Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas. *Diario Oficial de la Federación*. México, D. F., 13 de marzo de 2003.

Mixco, M. J. (1996). Kiliwa del Arroyo León., Baja California. *Archivo de Lenguas Indígenas de México,* (18). México: El Colegio de México.

Montoro, J. (1992-1998). *Los Ciegos en la Historia*. 5 tomos. Madrid: Organización Nacional de Ciegos Españoles, ONCE.

Morgan, K. R. (1973). *Speaking your English? A Lighthearted Guide to World Travel*. New York: Fielding Publications, Inc.

Moser, M. B. (1996). Seri de Sonora. *Archivo de Lenguas Indígenas de México,* (19). México: El Colegio de México.

Nava, E. F. (2016) (en prensa). La necesidad de construir nuevas políticas públicas en materia de lenguas indígenas en México. En Beatriz Arias y Julio Serrano (Eds.), *Políticas Lingüísticas en Galicia y México*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Rodríguez, D. (2010). *Estudio exploratorio sobre la escritura de palabras homófonas en español, en Braille grado 1 y Braille grado 2*. México: Secretaría de Salud/Consejo Nacional para las Personas con Discapacidad /Universidad Nacional Autónoma de México.

Secretaría de Salud (2008). *Interculturalidad en Salud. Experiencias y aportes para el fortalecimiento de los servicios de salud*. México, Secretaría de Salud.

Stairs G. A. y Stairs E. F. (Comps.). 1983. Huave de San Mateo del Mar. *Archivo de Lenguas Indígenas de México,* (11). México: El Colegio de México.

Stavenhagen, R. (2010). *Los pueblos originarios: el debate necesario*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales/Instituto de Estudios y Formación de la Central de Trabajadores de la Argentina.

Walsh, C. (2007). Interculturalidad y (de)colonialidad: diferencia y nación de otro modo. *Pretextos educativos. Revista Boliviana de Educación*. (7), 27-43.

Zavala, R. (1992). Acateco de la Frontera Sur. *Archivo de Lenguas Indígenas de México*, (17). México: El Colegio de México.

Nuestro gran desafío: ser iguales y solidarios en la diversidad

…Y para ello,
seamos *inter*-culturales
inter-religiosos
inter-lo que sea.

Xavier Albó

I. Interculturalidad

Si analizamos la palabra *interculturalidad,* el prefijo *inter*– supone la relación entre dos o más personas, grupos, enfoques, etcétera. Por lo que *intercultural,* en un sentido amplio, se refiere a aquellas relaciones entre humanos, sus grupos e instituciones mediante productos de toda índole (materiales; sociales; simbólicos; en forma de valores, ideas, creencias y ritos aprendidos, transmitidos y modificados socialmente). La interculturalidad puede darse en cualquier área. Por ejemplo, puede haber relaciones *inter*– en:

- géneros (dual);
- generaciones (pocos casos);
- numerosos individuos que están atomizados, cada uno con su "conglomerado" cultural;
- disciplinas, profesiones, ocupaciones;
- aficiones, gustos, deportes, formas de descanso;
- opciones políticas, ideológicas, religiosas;
- clases sociales y económicas con oportunidades e intereses distintos;
- lugares, comunidades, regiones, pueblos, etnias, naciones, Estados;
- indígenas "originarios" y forasteros, inmigrantes;
- internet y otros medios de comunicación;
- ¡lo que sea!

En cualquier ámbito la interculturalidad implica un proceso, en el que se pasa de ser *monoculturales* (de hecho o como ideal), a *pluri–* o *multiculturales* (diversidad biológica, cultural, sexual, etcétera)[1] y finalmente, *interculturales*.

Al respecto, en este punto inicial se propone un asunto para el debate. Pensar cuáles de los *inter–* antes enumerados (u otros) tendrían mayor potencial para:

1. generar complementariedades constructivas,
2. generar identidades grupales comunes y a la vez diversificadas,
3. provocar conflictos y polarizaciones.

Elementos para el análisis de la interculturalidad

A. Rasgos generales de las relaciones interculturales

1. Pueden recorrer toda la gama de relaciones, desde *negativas* (destructivas, opresivas), *positivas* (solidarias, constructivas), o en un punto medio (la simple tolerancia hacia el "otro distinto", la cual no es aún una relación positiva).
2. Tienen tres perspectivas complementarias:

    a. Las *relaciones interpersonales*. Son más frecuentes en el nivel *micro* y cotidiano. Ejemplo: los grupos locales.
    b. Las *relaciones estructurales*. Se encuentran más a nivel *macro*. Ejemplos: las instituciones y su organización interna, las políticas públicas y sus leyes, incluso la organización del Estado (que pasa de monocultural a plurinacional).
    c. La *elaboración conceptual entre culturas*. Culturas que articulan sus diversas lógicas, cosmovisiones, sistemas de valores, etcétera. Ejemplos: el sincretismo, el pluralismo jurídico y la interlegalidad. Esta tercera perspectiva será fruto de las dos anteriores.

3. Aceleran el "metabolismo" de las culturas. Las culturas, si están vivas, tienen un *permanente metabolismo*: continuidades, cambios, asimilaciones y rechazos. Este metabolismo se acelera si además se incorporan relaciones interculturales.

[1] *Cfr.* Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural (UNESCO).

La interculturalidad implica:

- valorar tradiciones, memoria colectiva y raíces históricas;
- pasar por continuas transformaciones: desde adentro (lo *intra*cultural) y desde afuera (lo *inter*cultural), así como adaptaciones a los nuevos contextos (demografía, caminos, medioambiente);
- portar elementos diferenciadores de la cultura y otros compartidos por diversos grupos, viejos y nuevos (que facilitan la interculturalidad).
- desempeñar la función de creadora de identidades individuales y sociales.

B. Presencia de dos polos clave y dialécticos en las relaciones interculturales

1. El *polo intracultural*: requiere tener mis/nuestras raíces "bien puestas"; es decir, autoestima.
2. El *polo intercultural* o de alteridad: supone una actitud de apertura hacia "lo otro distinto", como una predisposición favorable hacia la aceptación, incluso antes de comprender la lógica y razones de ese "distinto". Si es una actitud genuina, se busca la comprensión.

Puesto este contexto, si en las sociedades...

- sólo se cumple el polo intracultural, se da lugar a *fundamentalismos* intolerantes y excluyentes.
- sólo se cumple el polo intercultural, se crean *alienaciones*, dependencias.

Si en las sociedades humanas aparecen ambos polos, cabe una amplia gama de actitudes e intereses. En este punto valdría preguntarnos, ¿por qué se combinarían los dos polos? ¿Por curiosidad?, ¿para aprender?, ¿para sacar ventaja?, ¿por una estrategia de mercadotecnia?, ¿para negociar?, ¿para capturar o hacer prosélitos?, ¿para complementarse y necesitarse mutuamente?, ¿por compasión?, ¿por amor?, ¿para buscar juntos?, ¿para caminar juntos?, ¿para construir juntos?, ¿para qué?

Debemos distinguir entre lo que compartimos en un aspecto simplemente práctico (que afecta menos nuestras identidades) y lo *simbólico*, que incide en la identidad, y que por su mismo carácter, incorpora muchos más elementos de tipo subjetivo y emotivo que suscitan "construcciones socioculturales". Compartir los

símbolos genera un mayor potencial, ya sea para la solidaridad (entre los individuos que se sienten parte de una misma identidad colectiva) o para la polarización (frente a los sujetos que portan otras identidades). Ilustraremos lo anterior a partir de ejemplos que nos muestren cada una de las situaciones descritas:

Sexo y género. A partir del dato objetivo de la existencia de sexos distintos surgen diversas construcciones sociales, que pueden derivar en machismo, homosexualidad, heterosexualidad, homofobia, matrimonios entre homosexuales, roles de género, etcétera.

Raza y racismos. A partir de determinados rasgos físicos, surgen construcciones sociales que nos clasifican en razas a las que se les atribuyen valores y/o defectos que van más allá de lo físico. En América Latina, desde 1492 prevalece el racismo de los "blancos" frente a los "indios" (¿de la India?) y los "negros"; también puede haber racismo entre los discriminados (por ejemplo, cuando se nombra a los de afuera, a los extraños no indígenas, como "q'aras" o "blancoides"). Prueba de esto es que, antes, el nombre de muchos pueblos originarios significaba "gente", como si los demás no lo fueran. Pero en este rubro cabe también valorar la diversidad de razas, que exige la interculturalidad positiva.

C. Construcción de múltiples identidades en la interculturalidad

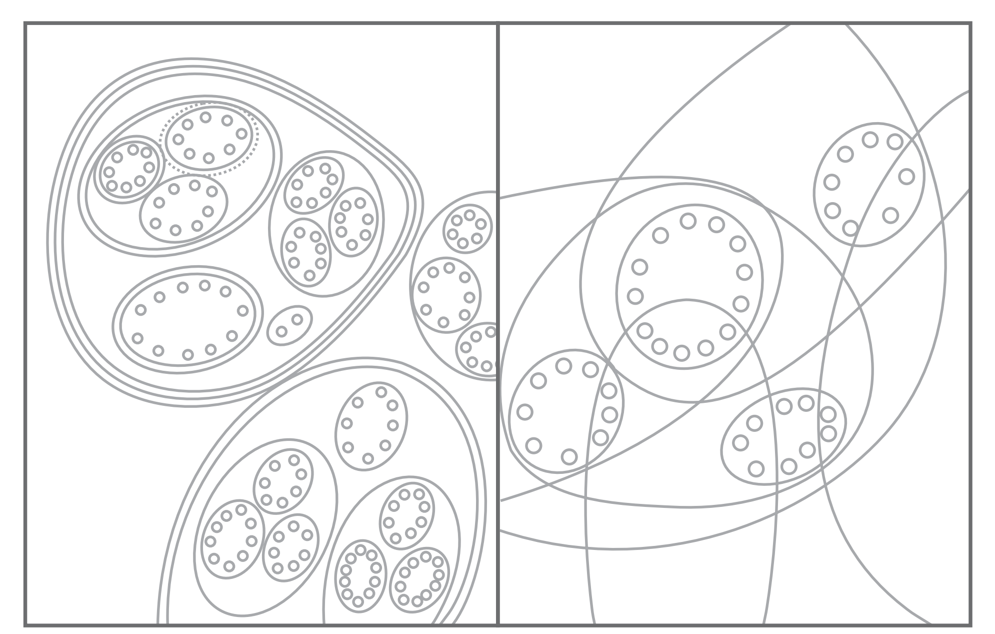
En las dimensiones mencionadas (y otras más) distintos individuos pueden combinar una o más identidades:

- Identidades asignadas de manera automática, o sea, se dan al nacer (hombre o mujer, de tal lugar, nacido en tal año, entre otras).
- Identidades adquiridas, el individuo las moldea a lo largo de su desarrollo (profesión, pasatiempos, costumbres, ideologías, creencias, entre otras).

Algunas identidades asignadas pueden cambiar por elección o presiones externas: nacionalidad, lengua, cultura, religión... ¡hasta sexo!

Debido al incremento de comunicaciones, viajes y migraciones en todo el planeta, actualmente aumenta la posibilidad de compartir muchas identidades, incluso pueden generarse dos tipos de constelaciones de identidades grupales (figura 1).

Figura 1. Dos esquemas de organización múltiple



A. Sistema con polarizaciones
En esta constelación de identidades grupales, unas se subsumen dentro de otras más dominantes; de esta manera se fomenta la existencia de fronteras comunes y polarizaciones.

B. Sistema con múltiples relaciones
Se observan ciertas identidades principales, pero algunas cruzan las fronteras en diferentes direcciones; se fomenta la existencia de *interidentidades*.

En este punto, cabe la siguiente reflexión en torno a la construcción de identidades desde el enfoque de la interculturalidad: ¿será la solución uniformarnos todos por igual en una "América mestiza"?, ¿cuáles serían los pros, los contras y las posturas alternativas?

D. Cruce de la interculturalidad con las lógicas del poder (político, económico, social, simbólico, etcétera)

En los siguientes esquemas se aprecia la dinámica de la interculturalidad en su cruce con dos diferentes lógicas del poder.

1. Alteridad intercultural con una estructura de poder igual

En la mayoría de las lenguas llamadas universales, tales como inglés, español, francés, etcétera, cuya utilización ha implicado su incorporación como lenguas francas en territorios nacionales o transfronterizos, las relaciones de poder que hay entre ellas son de equilibrio y equivalencia, es decir, no existen relaciones en las que dominen unas lenguas sobre las otras. Esto puede ejemplificarse mediante un esquema (figura 2) que relacione a los pueblos que las hablan de manera equivalente, por ejemplo, la relación entre el inglés y el francés que se habla en Canadá.

Figura 2. Alteridad intercultural con una estructura de poder igual

Ello no implica que a pesar de ser lenguas equivalentes no se distinga entre: "el *yo* y el *nosotros*" (es decir, los que pertenecemos a un grupo específico, nuestro clan, nuestro territorio o región) y "el *tú* y el *ustedes*" (aquel que está afuera, los de enfrente, los que de alguna manera exhiben una diferencia, aunque en igualdad de condiciones). Esto se muestra en el esquema con la línea horizontal y las relaciones de ida y vuelta que implican la inclusión (en el caso del círculo del *yo* y *nosotros*) y la exclusión de los otros (en el círculo del *tú* y *ustedes*).

En este sentido, en todas las lenguas se marca la distancia y la exclusión entre el *yo*, *me*, *moi*, *ik*, así como el *nous*, *we*, *nosotros*, por un lado, y el *you*, *toi*, *tú*, *vous*, *you*, *ustedes*, por el otro. Es decir, en todas se expresa la misma inclusión entre lo mío, lo cercano, lo que abrazamos y reconocemos, y los otros, la otredad, la distancia, marcada de alguna manera por el *tú* y el *ustedes*. Lo que cambia son las relaciones de poder marcadas por la validez y el reconocimiento de las len-

guas debido a su prestigio y presencia sustentada en el dominio de ciertas poblaciones, sus lenguas y conocimientos, frente a otras poblaciones colonizadas, de una u otra manera, mediante relaciones de poder y dominación negativas, donde se invisibiliza su lengua, su cultura y sus conocimientos. Tal es el caso de los españoles u otros pueblos dominantes con los pueblos originarios de América. En estos pueblos originarios se da el tipo de relaciones antes descritas, un ejemplo es la lengua quechua (cuadro 1), hablada en las zonas andinas de Bolivia, Perú y Ecuador.

Cuadro 1. Ejemplos de idiomas indígenas originarios en los que se dan las relaciones señaladas en la figura 2

Varios idiomas indígenas originarios	1ª persona		2ª persona	3ª persona
	Inclusiva	Exclusiva		Otra (os)
Quechua (Perú y Bolivia)	ÑUQA(NCHIS)	ÑUQA(YKU)	QAN(KUNA)	PAY(KUNA)
Quichua (Ecuador) incl.=excl.	ÑUQA(NCHIS)		KAN(KUNA)	
Aymara	JIWASA(NAKA)	NA(NKA)	JUPA(NAKA)	JUPA(NAKA)
Guaraní	ÑANDE	ORE	PE	HAE

2. Alteridad intercultural con una estructura de poder desigual

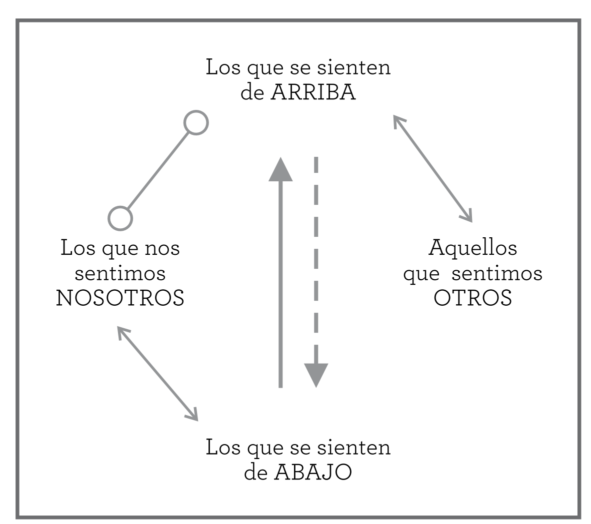
En el siguiente esquema (figura 3) se ilustran las relaciones inequitativas y asimétricas que se dan en los grupos dominantes, a través de cuya lengua se ejerce el poder y el reconocimiento franco, de prestigio y de comunicación nacional.

La flecha vertical más gruesa en el esquema muestra una relación clara de sumisión de los de abajo respecto a los de arriba y la invisibilización que ejercen los de arriba respecto a los de abajo, mostrada a través de la flecha punteada.

En la relación lateral del “nosotros” se observa un bloqueo, una “no-comunicación” o comunicación interrumpida que se presenta entre los dominados respecto a los de arriba (por eso la flecha está trunca por los dos lados y no establece la comunicación).

Por otra parte, los que se sienten de abajo construyen relaciones de dominación/sumisión, tanto frente a un "nosotros", como respecto a los "otros", con quienes no tienen relación ni reconocimiento.

Figura 3. Alteridad intercultural con una estructura de poder desigual



En esta segunda situación con una estructura de poder desigual, que es la más frecuente, ocurre un desfase entre los polos de la interculturalidad. Así, quienes se relacionan de manera sumisa con los de arriba, reconocen, sin embargo, su presencia y lo que ésta implica. Por ello, la relación es desigual y no equivalente, por lo tanto, se da el desfase entre los dos polos de la interculturalidad. Lo anterior da como resultado dos posibilidades:

- La autoestima es fuerte en los que detentan el poder y baja en los que no lo tienen.
- En cambio, con la apertura al "otro distinto", ocurre lo contrario, la autoestima es baja en los poderosos en relación con los otros distintos que no tienen el poder (por ejemplo, los indígenas). Estos últimos, sin embargo, tienden a imitar a los que sí lo tienen por la necesidad de escapar de la discriminación, pero al hacerlo con baja autoestima, hay mayor riesgo de alienación.

Por tanto, podemos decir que en una estructura de poder dada existen ciertas prioridades interculturales:

Prioridades interculturales en una estructura de poder

1. Fortalecer en los oprimidos *de abajo* la actitud positiva *hacia adentro* de la propia cultura, para consolidar su estructura interna personal y grupal: la propia identidad. Es la primera "cabeza" del puente intercultural.

2. Despertar y fortalecer en los poderosos la actitud de apertura *hacia abajo*, hacia la cultura de los que no tienen poder y son discriminados. Ésta es la otra cabeza del puente.
   Para que esta actitud sea plenamente positiva debe superar no sólo las habituales discriminaciones, sino también la actitud de un simple servicio "salvador" de quien se siente con todas las soluciones, y aceptar al distinto como tal, aunque esté socialmente ubicado en una situación desfavorable. Esta postura es fundamental también para educadores y evangelizadores.

3. Facilitar a los de la cultura oprimida, en cuanto lo deseen, los medios para la necesaria comprensión y manejo de aquellos elementos propios de una cultura común, de rasgos más universales.
   Muchos de esos elementos son probablemente parte (y quizás monopolio) de las culturas dominantes y con mayor poder. Esta tarea tiene, por tanto, algo de apertura *hacia arriba*. Pero hay que despojar a estos elementos de su asociación con la cultura de los poderosos y hacerlos más bien parte de la cultura común.

4. El conocimiento y desempeño en una cultura común deben ir siempre acompañados del reconocimiento y fortalecimiento de las diversas culturas e identidades originarias, más locales.

De esta forma disminuirán, e incluso podrían desaparecer, las relaciones *hacia arriba* o *abajo*, para aceptarse unos a otros desde sus identidades diversas pero iguales en poder y oportunidades. De ahí todos confluiremos *hacia el centro*. Es decir, cada uno que se acepta a sí mismo, tiende desde ahí un puente hacia los otros, y todos se encuentran en el centro de una sociedad realmente pluricultural.

II. Interreligiosidad

La religión es una de las dimensiones clave de la inmensa mayoría de las culturas y sociedades, dentro de su esfera simbólica, según la perspectiva de la antropología religiosa y de la sociología de la religión. Tampoco debería descartarse de manera automática cualquier expresión de una "religión secular" (o "atea").

Todo lo dicho hasta aquí es aplicable en este ámbito como la *dimensión religiosa de la interculturalidad*. Desde nuestra propia perspectiva religiosa, podríamos añadir que el *ecumenismo* y el *diálogo interreligioso* son los nombres que hemos dado a este tipo de relaciones. La *misionología,* la *pastoral indígena* o *afroamericana* y otras especialidades semejantes, también tienen que ver con ello.

Repasando algunos de los rasgos anteriormente señalados, la interculturalidad religiosa tiene las siguientes características:

A. Rasgos generales de la interculturalidad religiosa

1. Puede ser negativa y fundamentalista o muy positiva y abierta.
2. Toca lo cotidiano interpersonal, lo estructural intra e intereclesial y lo conceptual (sincretismos).
3. Fueron notables los cambios en su "metabolismo" desde antes y después del Vaticano II, con momentos de mayor apertura o de involución.

B. Presencia de dos polos clave en la interreligiosidad

1. El *polo intracultural*. Cuando las iglesias y religiones sólo toman en cuenta "su verdad" intracultural e intrareligiosa, son un ejemplo clásico de *fundamentalismo* (concepto que proviene de la esfera religiosa). Y, si la imponen desde su poder a los demás —quizás gracias a sus alianzas con el poder político, económico, social, etcétera—, pasan a ser una muestra clara de *neocolonialismo* o de proselitismo poco respetuoso.

   Por otra parte, la esfera religiosa en que todos estos actores se mueven tiene una de las mayores dosificaciones simbólicas, con su particular potencial movilizador, sea para unir o polarizar. En este caso, al tratarse de símbolos y creencias consideradas sagradas y vinculadas con la fe, y a veces, con un monopolio

de la verdad, si prevalecen actitudes fundamentalistas, su potencial polarizador podría ser mayor frente a los que tienen filiaciones y creencias religiosas distintas.

2. El *polo de la alteridad*. Desde este polo hay también notables posibilidades de diálogo ecuménico e interreligioso; a veces éstas son más fáciles y obvias en la convivencia cotidiana, pero están sujetas a mayores trabas burocráticas en las altas esferas, al menos en las religiones más estructuradas, sobre todo si se involucionan por temor a perder o diluir su identidad.

   Como ejemplo podemos mencionar el de cientos de diáconos casados en Chiapas, que sin embargo fueron frenados desde Roma por temor de que, por esa permisividad, ya no hubiera candidatos indígenas al sacerdocio célibe. Otro ejemplo: ¿misa con bebida no alcohólica donde ésta es vista como diabólica?

C. Construcción de múltiples identidades en la interreligiosidad

Los militantes de determinada religión suelen tener otras varias identidades en diferentes esferas (ser indígena, ser de tal partido o de tal país, etcétera). No es raro que recurran también a diversas Iglesias, según lo que cada una ofrezca. Por ejemplo, se afilian a la católica para defender sus derechos, a la "originaria cósmica" para ritos agrarios, al programa "Compasión" de diversas iglesias evangélicas para obtener alimentos y otros recursos.

En el caso de las religiones y espiritualidades indígenas y afroamericanas, las situaciones pueden ser bastante variadas y complejas:

1. La mayoría está bautizada y se reconoce cristiana (católicos o de otros grupos, según el lugar y el momento). Pero a la vez mantienen y adaptan más o menos elementos de su experiencia religiosa originaria (de su cosmovisión, creencias, ritos, valores, espiritualidades, chamanismo y agentes religiosos, etcétera). La evangelización llegó muchas veces de la mano del poder colonial o, ahora, neocolonial. Este es su pecado original.
2. No existe una única "cultura indígena" ni "afroamericana" sino muchas, tantas como grupos étnicos hay, e incluso más, según sus procesos diversificados de enculturación y el ambiente de vida (andino, amazónico, caribeño, rural y urbano).
3. Hay, por tanto, grandes diferencias en los grados y estilos de los sincretismos resultantes. En el caso religioso, oscilamos entre dos polos:

a. Catequistas, diáconos, sacerdotes, religiosas/os, pastores e incluso algunos obispos, que sin olvidar sus orígenes son a la vez cristianos devotos y militantes. Algunos rechazan los elementos originarios, pero otros se esfuerzan por incorporarlos, en mayor o menor grado.
b. Grupos que desean seguir con su cosmovisión y espiritualidad sin influencias ajenas, o que desean extirpar cualquier signo cristiano considerado como "neocolonial".

La mayoría está en alguna situación intermedia entre estos dos polos: no cuestionan su condición cristiana pero tampoco les importan mucho las normas oficiales de su respectiva iglesia.

Entre los del polo b, anticolonial, hay asimismo dos modalidades:

b1. Grupos de contacto reciente o relativamente aislados. Varios han quedado expuestos de golpe a misioneros evangélicos, a veces bastantes fundamentalistas, como Nuevas Tribus o el Instituto Lingüístico de Verano (ILV).
b2. Algunas élites militantes dentro de pueblos indígenas que, después de largos contactos con cristianos, buscan reforzar sus raíces sin esa influencia "neocolonial". Por ejemplo, militantes entre mayas de Guatemala, los mapuches de Chile (conquistados recién a fines del siglo XIX) o entre aymaras de la nueva Bolivia. Hay incluso procesos de "etnogénesis" con reinvención de ritos. Algunos consideran radicales y fundamentalistas a estos grupos, pero se tendrá que analizar si están reaccionando a su vez a actitudes de cristianos fundamentalistas contra sus pueblos.

Esa gama de situaciones, tiene su espejo en el también variado repertorio de actitudes de los agentes católicos y las diversas oleadas de misioneros evangélicos de todo color y condición, incluso misioneros no cristianos, como los mormones, los bahai o los hare Krishna. Los que más crecen en número son los pentecostales, con su notable variedad interna.

Entre los católicos y varios grupos protestantes, sobre todo los históricos, ha habido interesantes experiencias de inculturación y de diálogo; por ejemplo, con el Consejo Indigenista Misionero (CIMI) en el Brasil. Estas experiencias a veces han entrado en conflicto con otras visiones, por ejemplo, lo sucedido en diócesis indígenas de México. En ciertas situaciones, las conferencias episcopales de algunos

países han llegado a cambiar obispos y, en casos extremos, conducido al cierre de diócesis completas. Ejemplo de lo anterior es lo que ocurrió en Sucumbios (Ecuador) y en el sur andino de Perú.

En algunas circunstancias, el diálogo ecuménico o interreligioso ya no es tanto entre cristianos e indígenas con sus propias espiritualidades, sino entre esas diversas expresiones religiosas cristianas (o no) dentro de las mismas comunidades indígenas o afroamericanas. Algunas de estas expresiones tienen fuertes vínculos internacionales pero otras son de origen muy local. En los centros urbanos es común y notable el contraste entre un gran templo católico histórico y un sinfín de pequeños salones evangélicos en el entorno.

En este momento cabría reflexionar si para un miembro de pueblo originario, y desde la perspectiva de la interculturalidad, sería mejor optar entre ser cristiano "o" mantener su religiosidad indígena, o ser cristiano "y" mantener su religiosidad indígena. ¿Qué supondrían estas disyuntivas en sus esquemas de valores y sistemas de creencias? Sistemas donde se siguen dando expresiones religiosas propias dentro de procesos dinámicos de cambio, así como la prevalencia y el rechazo tanto de lo propio como de lo cristiano. En muchos casos, se construye un juego entre los empréstitos y lo propio, que convergen en un espacio sociocultural de costumbres e identidades cambiantes y dinámicas.

D. Cruce de la interreligiosidad con el poder

Muchos de los cambios mencionados tienen que ver con las diversas relaciones de los grupos religiosos con el poder, sea éste político, social, económico o simbólico. Por lo tanto, las prioridades interreligiosas, en principio, debieran ir por el mismo camino señalado en la primera parte de este texto.

En este campo religioso, la primera y tercera prioridad podrían fundirse en una, semejante a la segunda de las alternativas presentadas en el tema de la reflexión anterior, al menos para aquellos indígenas y afroamericanos que ya viven una situación sincrética con el cristianismo. La prioridad podría expresarse así:

"Ayudar a los indígenas y afroamericanos que mantienen sus raíces espirituales originarias y a la vez se sienten cristianos, para que logren convivir y juntar sus dos experiencias religiosas, desarrollando lo mucho en común y lo complementario que hay en ambas. Así se mantendrán orgullosos de su pueblo y sus raíces, y la vez, se abrirán a los otros, buscando caminos de solidaridad y equidad entre todos."

Dentro de los sectores eclesiásticos la apertura a la religiosidad, la cosmovisión y las espiritualidades de cada pueblo indígena y afroamericano debería ser

una parte fundamental del currículo en los seminarios y en la planificación de las regiones con este tipo de población. En la medida que los agentes religiosos presentes y futuros puedan convivir de cerca con estos pueblos, su preocupación central ya no será "convertir" a esos paganos o malos cristianos, sino convivir y caminar junto a ellos. De esa manera unos y otros serán más "evangelizados".

E. Misionología interreligiosa y teologías indias[2]

Si la mayoría de las poblaciones indígenas siguen siendo pobres, una puerta privilegiada para proclamarles la buena nueva son las teologías indias. Aquí se juntan dos vertientes:

- La de la liberación, por tratarse de pueblos oprimidos y a la vez discriminados por su condición étnica, tanto dentro de la sociedad como, a veces, dentro de la estructura eclesiástica.
- La reflexión teológica a partir de la cosmovisión y espiritualidades de cada pueblo, como un camino que a la vez les fortalece y puede contribuir al enriquecimiento mutuo, de ellos y de toda la Iglesia.

Por ser su experiencia más sentida, primero prevaleció la vertiente de la liberación, semejante de un pueblo a otro, por lo que se hablaba más de teología india (en singular), como una rama especializada de la *teología de la liberación*. Pero consolidada ya esta vertiente se le añadió la segunda, más cercana a nuestra temática de la interreligiosidad, con énfasis en la intrarreligiosidad. Desde entonces se habla de las teologías indias, en plural.

No es casual que —como la teología de la liberación— tanto estas teologías indias como los propios pueblos indígenas den prioridad a las "espiritualidades". Prefieren hablar de ellas y no de "religiones" indígenas, porque ven ese último concepto demasiado asociado a instituciones autoritarias que controlan y regulan tanto las conductas como las creencias y rituales de sus miembros.

Estas teologías indias han nacido en el seno de la Iglesia católica por iniciativa de sacerdotes y laicos indígenas católicos, en diálogo con miembros de otras

[2] Seguro podría decirse algo semejante para los pueblos afroamericanos, pero no he estudiado su perspectiva teológica.

denominaciones cristianas. Su principal portavoz, el sacerdote zapoteco Eleazar López, insiste en solicitar que las teologías indias sean formalmente reconocidas como una especialidad muy legítima dentro de la Iglesia.

Lo anterior puede efectivamente contribuir a que la Iglesia comprenda mejor otras dimensiones de su "catolicidad". Esta potencialidad ya había sido enfatizada por la Santa Sede en el documento *Diálogo y Anuncio* (Boletín del Consejo de Diálogo Interreligioso, núm. 26, 1991), donde se recomendaron cuatro niveles de diálogo, que se explican con frases como las siguientes:

- El *diálogo de la vida,* en el que las personas se esfuerzan para vivir en un espíritu de apertura y buena vecindad, compartiendo sus alegrías y penas, sus problemas y preocupaciones humanas.
- El *diálogo de la acción,* en el que los cristianos y las demás personas colaboran con vistas al desarrollo integral y la libertad de la gente.
- El *diálogo de la experiencia religiosa,* en el que las personas, enraizadas en sus tradiciones religiosas, comparten sus propias riquezas espirituales.
- El *diálogo del intercambio teológico,* en el que los expertos tratan de entender de manera más profunda sus respectivas herencias religiosas y de apreciar sus respectivos valores espirituales.

Todo ello es también aplicable al *diálogo con las religiones y espiritualidades indígenas* que expresan un sentido de la divinidad al que "hay que acercarse con gran sensibilidad, puesto que contienen valores espirituales y humanos", incluidos temas de nueva actualidad como su relación sagrada y armónica con la Madre Tierra y la creación, con el mundo sobrenatural y con los demás seres humanos, dentro del paradigma que ahora ellos mismos tienden a llamar el *vivir bien,* en contraposición al *vivir mejor* unos pocos a costa de los demás.

Los autores...

Xavier Albó

Doctor en Lingüística Antropológica por la Universidad de Cornell, Nueva York; licenciado en Teología por la Facultad Borja, Barcelona y la Loyola University, Chicago. Doctor en Filosofía por la Universidad Católica del Ecuador, Quito. Realizó estudios en Humanidades en Cochabamba, Bolivia, y luego en la Universidad Católica del Ecuador, Quito; es cofundador del Centro de Investigación y Promoción del Campesinado (CIPCA) en Bolivia. Algunas de sus publicaciones son *Lo indígena originario campesino en la nueva Constitución* y *Del indio negado al permitido y al protagonismo en América Latina.* En 1995 fue miembro de la asamblea y del equipo de la Unidad de Acción Política del CIPCA, del que actualmente forma parte.
Correo electrónico: xalbo@cipca.org.bo

Bruno Baronnet

Sociólogo y antropólogo. Doctor en Ciencias Sociales por El Colegio de México y por la *Université Sorbonne Nouvelle* de París (2009), con una tesis premiada sobre la educación indígena y la lucha por la autonomía, la cual fue codirigida por Rodolfo Stavenhagen y Christian Gros. Es profesor investigador de tiempo completo en el Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Veracruzana (UV), en Xalapa, donde estudia los procesos de educación intercultural y de autonomía indígena en México y América Latina. Es coordinador y coautor de los libros *Luchas "muy otras": zapatismo y autonomía en las comunidades indígenas de Chiapas* y *Autonomía y educación indígena: las escuelas zapatistas de la Selva Lacandona en Chiapas, México*. Desde 2014, Bruno Baronnet es coordinador del subgrupo "Educación, interculturalidad y racismo", de la red de investigación Red Integra (Conacyt/CEIICH-UNAM).
Correo electrónico: bruno.baronnet@gmail.com

Juan Bello Domínguez
Doctor en Sociología por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM); profesor investigador de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN); miembro del Sistema Nacional de Investigadores. Sus principales líneas de investigación son educación, inclusión, interculturalidad, indígenas, discapacidad y género. Algunas de sus publicaciones son *La educación inclusiva: reflexiones desde Latinoamérica* y *Educación inclusiva: un debate necesario*. Actualmente es coordinador del cuerpo académico "Educación Intercultural e Inclusión" en la Universidad Pedagógica Nacional.
Correo electrónico: juanbell@hotmail.com

Sonia Comboni Salinas
Profesora investigadora del Departamento de Relaciones Sociales de la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco (UAM-X). Socióloga por la Universidad Católica de Lovaina, Bélgica; licenciada y maestra en Ciencias de la Educación por la Universidad de París V y doctora en Sociología por el Instituto de Altos Estudios en América Latina, París III, Francia. Ha sido coordinadora del posgrado en Desarrollo Rural; es integrante del Sistema Nacional de Investigadores, nivel III; es autora de diversos libros y coordinadora de nueve obras colectivas; cuenta con más de 140 artículos y capítulos de libros, y ha participado en más de 300 eventos nacionales e internacionales. Ha asesorado diversos proyectos educativos en México y América Latina.
Correo electrónico: sonia.comboni@gmail.com

Ernesto Díaz-Couder
Profesor investigador de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) en la Ciudad de México. Es candidato a doctor en Antropología por la Universidad de California, Berkeley. Algunas de sus publicaciones son "Multiculturalismo y educación", publicado en *Cultura y representaciones sociales,* y "Las lenguas indígenas de Guerrero", en *Estado Económico y Social de los Pueblos Indígenas de Guerrero*. Las líneas de investigación en las que actualmente trabaja son: política del lenguaje, ciudadanía y diversidad sociocultural, y Educación Bilingüe.
Correo electrónico: ediaz@upn.mx

Ernesto Guerra García

Doctor en Enseñanza Superior por el Centro de Investigación y Docencia en Humanidades del Estado de Morelos. Obtuvo la maestría en Economía en la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL). Formó parte del grupo fundador de la Universidad Autónoma Indígena de México (UAIM), hoy Universidad Autónoma Intercultural de Sinaloa (UAIS). Es miembro honorífico del Sistema Sinaloense de Investigadores y pertenece al Sistema Nacional de Investigadores, nivel II. Actualmente se desempeña como Coordinador General de Investigación y Posgrado de la UAIS.
Correo electrónico: drguerragarcia@gmail.com.

José Manuel Juárez Núñez

Profesor investigador en el Departamento de Relaciones Sociales de la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco (UAM-X). Doctor en Sociología Urbana por la Universidad de París III y en Sociología de la Religión y la Cultura por la Escuela de Altos Estudios en Ciencias Sociales de París; egresado del doctorado en Sociología de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM); maestro en Sociología de la Educación por la Universidad de París VIII. Ha sido coordinador de la licenciatura en Sociología y del posgrado en Educación en la UAM-X. Ha impartido cursos de licenciatura y posgrado en Educación en la UAM y en la UNAM. Es autor y coautor de numerosos artículos sobre educación. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores, nivel II.
Correo electrónico: jmajun4209@gmail.com

Patricia Medina Melgarejo

Doctora en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y en Antropología por la Escuela Nacional de Antropología e Historia (ENAH). Es docente investigadora de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN); docente en el posgrado en Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Algunas de sus publicaciones son *Identidad y conocimiento. Territorio de la memoria: experiencia intercultural yoreme mayo de Sinaloa* y *Repensar la educación intercultural en nuestras Américas*. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores, nivel II, y desde 1998, también del Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
Correo electrónico: patymedmx@yahoo.com.mx

Pablo Mejía Montes de Oca
Doctor en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Profesor investigador del Área Cultura y Sociedad, perteneciente al Departamento de Política y Cultura de la División de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco (UAM-X). Ha participado en diversas publicaciones, como coordinador en los libros *El poder y la educación en el proyecto de nación* (2017) y *Cambios y desafíos en la educación superior hoy* (2016).
Correo electrónico: pmejia@correo.xoc.uam.mx

María Eugenia Meza Hernández
Maestra en Educación Social por la Universidad Autónoma Indígena de México (UAIM) y facilitadora del Programa Educativo de Sociología Rural de la misma institución. Coautora del estudio *El corto y sinuoso camino de la UAIM* y del libro *Instituciones interculturales de educación superior en América Latina*, editado por UNESCO-IESALC.
Correo electrónico: uaim_mmeza@yahoo.com

Francisco Miranda López
Es doctor en Ciencias Sociales por El Colegio de México y profesor investigador de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), México. En 1999 ganó el Premio de la Academia Mexicana de Ciencias en el área de Sociología por su tesis de doctorado. Pertenece al Sistema Nacional de Investigadores, nivel II. Algunas de sus publicaciones son *Mejora de la calidad educativa en México: posiciones y propuestas*; *Guía de Lecturas. Diplomado Superior en Gestión Institucional y Liderazgo Académico, Coahuila. Unidad III*; *La Educación Básica entre siglos. Agenda para el futuro* (editada por la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo [2011] y *Liderazgo e Innovación Educativa*. Actualmente es titular de la Unidad de Normatividad y Política Educativa del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE).
Correo electrónico: fmiranda@inee.edu.mx

Rosalinda Morales Garza
Doctora en Administración Pública por la Universidad Anáhuac. Actualmente es Directora de Educación Indígena de la Secretaria de Educación Pública (SEP), donde por tres décadas ha desarrollado una gestión pública con buenos resultados en la educación básica, media y superior para poblaciones rurales, migrantes, urbano-marginales e indígenas. Fue directora de Educación Comunitaria del Consejo Nacional del Fomento Educativo. Entre sus publicaciones se encuentra *Profesionalización y formación continua para docentes indígenas y en contextos de diversidad* (SEP-DGEI, [2012]). Sus principales líneas de investigación son género, gobernanza, educación inclusiva y derechos humanos.
Correo electrónico: rosalinda@nube.sep.gob.mx

Fernando Nava
Es lingüista por la Escuela Nacional de Antropología e Historia (ENAH). Estudió la maestría en Lingüística en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y en El Colegio de México, y obtuvo en 2004 el grado de doctor en Antropología con la tesis *La voz media en p'urhepecha*. Sus principales tópicos de investigación han sido las lenguas purépecha, náhuatl y chichimeco jonaz; el plurilingüismo originario de México; los derechos lingüísticos de los indígenas; la música tradicional mexicana; las canciones en lengua indígena; la música de las danzas populares con los temas de la Conquista y la música de la poesía oral improvisada. Ha sido director general (fundador) del Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (2004-2010). Actualmente es investigador titular de tiempo completo de la especialidad de Lingüística del Instituto de Investigaciones Antropológicas-UNAM.
Correo electrónico: fnava@unam.mx

Carlos Ornelas
Profesor del Departamento de Educación y Comunicación en la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco (UAM-X). Es doctor en Educación por la Universidad de Stanford. Ha sido profesor en la Universidad Juárez de Durango (UJED) y la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM); también ha colaborado como profesor visitante en el Centro de Investigación y Docencia Económicas, en el Tecnológico de Monterrey y la Universidad Iberoamericana (UIA), entre otras de nivel internacional. Fulbrigth Scholar en la Escuela de Graduados en Educación de la Universidad de Harvard. Es editorialista del periódico *Excélsior*. Su área de investigación es la política educativa. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores, nivel III, y del Consejo Mexicano de Investigación Educativa, la Comparative and International Education Society y la Latin American Studies Association.
Correo electrónico: carlos.ornelas10@gmail.com

María Isabel Ramírez
Asesora, investigadora y docente en el Programa EIB UPEL-Mácaro, en los Centros de Atención de Amazonas y Apure. Miembro fundador activo del Centro de Investigaciones Lingüísticas y Literarias "Hugo Obregón Muñoz" y el Centro de Investigaciones "Culturas y Lenguas". Miembro de la Asociación de Lingüística y Filología de América Latina (ALFAL) desde el 2000.
Correo electrónico: maixaram@gmail.com

Nicanor Rebolledo Reséndiz
Es doctor en Antropología Social por la Universidad Iberoamericana (UIA); profesor investigador de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). Fue profesor visitante del posgrado de Antropología Social de la Universidad Federal de Santa Catarina, Brasil. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores, nivel I. Algunas de sus obras son *Escolarización interrumpida. Un caso de migración y bilingüismo indígenas en la ciudad México*, *Cultura, escolarización y etnografía* y *Los palikur en el amazonas brasileño del Bajo Uaça*. Las líneas de investigación en las que actualmente trabaja son antropología de la educación, bilingüismo, interculturalismo, así como inmigración e infancia indígena.
Correo electrónico: nrebolle@upn.mx

Jaime Romero

Doctor en Pedagogía. Estudió Psicología Educativa en la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco (UAM-X), luego la maestría y el doctorado en Pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Ha trabajado en programas de alfabetización con vendedoras ambulantes emigrantes latinoamericanas en Nueva York. Ha sido educador en los bachilleratos populares para trabajadores en Buenos Aires, Argentina. Ha impartido cursos de formación docente en universidades y centros educativos en Oaxaca, Chiapas y Guerrero. Realizó posdoctorado en la maestría de Desarrollo y Planeación de la Educación de la UAM-X. Ha sido ganador del XVII Premio Nacional de Cuento "Juan José Arreola".

Correo electrónico: jaime.romerode@gmail.com

Fausto Sandoval Cruz

Profesor de educación indígena. Es originario de San Andrés Chicahuaxtla, municipio de Putla, Villa de Guerrero, Oaxaca. Ha desempeñado diversos puestos a nivel comunitario: jefe de policía, integrante de la tesorería municipal y síndico municipal.

Correo electrónico: faustoj_o@yahoo.com.mx



Interculturalidad y diversidad en la educación: concepciones, políticas y prácticas,
coordinado por Sonia Comboni Salinas y
José Manuel Juárez Núñez,
se terminó de imprimir en octubre de dos
mil veinte. El tiro consta de 500 ejemplares
impresos sobre papel cultural de noventa
gramos; cubiertas impresas sobre cartulina
sulfatada de 12 puntos.
Formación e impresión:
Monarca impresoras. Constantino 338-A,
col. Vallejo, alcaldía G. A. Madero,
C. P. 07870. Tel. 55.19.97.80.45
monarcaimpresoras@hotmail.com.



El compromiso de comprender el sistema educativo mexicano en la multiplicidad de sus narrativas y contranarrativas, de sus luchas y contradicciones, nos permitió invitar a formar parte de este libro a un conjunto de autores, que cuenta con una gran experiencia no sólo en el análisis de los procesos educacionales, sino también en la gestión o intervención en los mismos y desde las propias escuelas.

De esta manera, *Interculturalidad y diversidad en la educación: concepciones, políticas y prácticas* presenta una amplia y muy interesante visión del campo educativo en México. Creada a partir de muy distintos puntos de vista y construida desde experiencias, lugares y tiempos varios, esta obra nos expone una idea clara de lo que son los procesos educativos, sus actores y políticas y, sobre todo, una mirada desde la gran diversidad que construye nuestro sistema educativo.

A través de sus escritos, los autores nos invitan a pensar posibilidades de construcción de sentido y de realidades multifacéticas, que nos permiten recuperar hallazgos teóricos y políticos que inciden en nuevas visiones del sistema educativo, de sus metodologías y sus avatares. En dicho trayecto encontraremos análisis que nos ayudan a comprender mejor a los actores y las políticas construidas entre el gobierno y las organizaciones sociales; la composición y las características del sistema educativo en algunas de sus modalidades; las formas en que se presenta la gran riqueza lingüística y educativa dentro del sistema en sus múltiples niveles; así como las dificultades, contradicciones y rupturas entre las políticas públicas y las gestiones educativas para dar respuestas concretas a las demandas frente a la diversidad y sus necesidades y luchas.



